Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 8570956
Centre d'intérêt: 260

Tremblay, Richard E. (Richard Ernest).

Elaboration et expérimentation d'une programmation d'activités pour enfants perturbés socio-affectifs : rapport de recherche présenté au ministère de l'Education du Québec / Richard E. Tremblay, Jean-Pierre Brunet et Jean-Paul Déon. -- [Saint-Eustache : Commission scolaire régionale Blainville-Deux-Montagnes, 1979].
368 f. en foliotation multiple : graph. ; 28 cm.

"Projet 876-47". Comprend des bibliogr.

Descripteur(s): *Perturbé affectif *Enfant inadapté *Caractéristiques de l'étudiant *Revue de la documentation *Elaboration de programmes *Programme d'enseignement *Evaluation de programmes *Relations parents-école *Primaire (Niveau)

Identificateur(s) de sujet: *Encadrement des enseignants

Le dossier rassemble les principaux documents produits dans le cadre de la recherche menée au Centre de jour de la Commission scolaire régionale Blainville-Deux-Montagnes, de 1976 à 1979. Les documents sont présentés dans un ordre qui tente de respecter le déroulement chronologique de la recherche.

Le premier document présente les résultats d'une étude de la clientèle du Centre de jour effectuée par le Centre de psycho-éducation du Québec. Cette étude devait servir à identifier certaines caractéristiques des enfants à qui s'adresserait la programmation. Le second document présente une revue des publications qui fut effectuée pour identifier les expériences antérieures pouvant servir à l'élaboration de la programmation. Le document C expose les différents contenus de la programmation élaborés et expérimentés par les enseignants et les consultants. Le quatrième document présente la méthodologie et les résultats de l'évaluation de l'expérimentation par le service de recherche du Centre de psycho-éducation du Québec. Il s'agit d'une évaluation de son impact sur les enfants, les parents et les enseignants. En épilogue, le directeur du Centre du jour fait état de ses réflexions, un an après la fin de l'expérimentation.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 061

EDUQ 8570956A

ELABORATION ET EXPERIMENTATION D'UNE PROGRAMMATION D'ACTIVITES POUR ENFANTS PERTURBES SOCIO-AFFECTIFS

projet #76-47

Document D : Evaluation de l'impact sur les enfants, sur les parents et sur les enseignants

Richard Tremblay, Ph.D.
Lyse Desmarais-Gervais, M.ps.éd.

Centre de Psycho-Education du Québec

Table des matières

Résumé..... I

Introduction..... 2

1. Les étapes de l'expérience..... 2

1.0 La revue des publications et la revue d'expérience.. 2

1.1 L'étude de la clientèle..... 2

1.2 La programmation et l'implantation..... 2

1.3 Les pré-tests et le post-test..... 3

2. La méthodologie de l'évaluation..... 4

2.0 Le plan de l'évaluation..... 4

2.1 Le choix et les caractéristiques des groupes expérimentaux et contrôles..... 7

2.2 Les variables dépendantes et leurs mesures..... 10

2.2.0 Le comportement "adapté"..... 13

2.2.1 Le climat social..... 15

2.2.2 Les téléphones aux parents..... 19

2.2.3 La satisfaction au travail des enseignants... 19

2.3 L'analyse des données..... 20

3. Les résultats..... 21

3.0 Le climat social dans les classes..... 21

3.0.0 Commentaires..... 48

3.1 Le comportement des enfants..... 51

3.1.0 Comportement avec les pairs au module III.... 51

3.1.1 Comportement envers les enseignants au au module III..... 53

3.1.2 Comportement dans les activités d'apprentissage au module III.. 55

3.1.3 Comportement avec les pairs au module II..... 57

3.1.4 Comportement envers les enseignants au module II..... 59

3.1.5 Comportement dans les activités d'apprentissage au module II..... 61

3.1.6 Comportement avec les pairs au module I..... 61

3.1.7 Comportement envers les enseignants au module I..... 67

3.1.8 Comportement dans les activités d'apprentissage au module I..... 69

3.1.9 Commentaires..... 74

3.2 La satisfaction des parents..... 75

3.2.0 Commentaire..... 76

3.3 La satisfaction au travail des enseignants..... 80

3.3.0 Commentaires..... 88

4. Conclusion..... 89

Références..... 95

Tableaux

Tableau 1. Caractéristiques des classes expérimentales et classes contrôles..... 6

Tableau 2. Age, sexe, Q.I. et durée de séjour des enfants du groupe expérimental et des groupes contrôles du module I..... 8

Tableau 3. Age, sexe, Q.I. et durée de séjour des enfants du groupe expérimental et des groupes contrôles du module II..... 11

Tableau 4. Age, sexe, Q.I. et durée de séjour des enfants du groupe expérimental et des groupes contrôles du module III..... 12

Tableau 5. Résultats obtenus au C.E.S. (total) pour les classes contrôles et la classe expérimentale du module III en janvier et juin 1978..... 23

Tableau 6. Différences de moyennes obtenues au C.E.S. entre entre les titulaires et les élèves du module III..... 40

Tableau 7. Différences de moyennes des résultats au C.E.S. entre les titulaires du module I..... 41

Tableau 8. Différences de moyennes des résultats au C.E.S. entre les titulaires du module II..... 46

Tableau 9. Résultats obtenus à la dimension "comportement avec les pairs" du AUMER pour les classes contrôles et la classe expérimentale du module III en janvier et juin 1978..... 52

Tableau 10. Résultats obtenus à la dimension "comportement envers les enseignants" du AUMER pour les classes contrôles et la classe expérimentale du module III en janvier et juin 1978..... 54

Tableau 11. Résultats obtenus à la dimension "comportement dans les activités d'apprentissage" du AUMER pour les classes contrôles et la classe expérimentale du module III en janvier et juin 1978..... 56

Tableau 12. Résultats obtenus à la dimension "comportement avec les pairs" du AUMER pour les classes contrôles et la classe expérimentale du module II en janvier et juin 1978..... 58

Tableau 13. Résultats obtenus à la dimension "comportement envers les enseignants" du AUMER pour les classes contrôles et la classe expérimentale du module II en janvier et juin 1978..... 60

Tableau 14. Résultats obtenus à la dimension "comportement dans les activités d'apprentissage" du AUMER pour les classes contrôles et la classe expérimentale du module II en janvier et juin 1978..... 62

Tableau 15a. Résultats obtenus à la dimension "comportement avec les pairs" du AUMER pour les classes contrôles et la classe expérimentale du module I en janvier et juin 1978..... 64

Tableau 15b. Résultats obtenus à la dimension du AUMER "comportement avec les pairs" pour les classes contrôles et la classe expérimentale du module I en juin 77, janvier 78 et juin 78..... 66

Tableau 16a. Résultats obtenus à la dimension "comportement envers les enseignants" du AUMER pour les classes contrôles et la classe expérimentale du module I en janvier et juin 1978..... 68

Tableau 16b. Résultats obtenus à la dimension du AUMER "comportement envers les enseignants" pour les classes contrôles et la classe expérimentale du module I en juin 77, janvier 78 et juin 78..... 70

Tableau 17a. Résultats obtenus à la dimension "comportement dans les activités d'apprentissage" du AUMER pour les classes contrôles et la classe expérimentale du module I en janvier et juin 1978..... 71

Tableau 17b. Résultats obtenus à la dimension du AUMER "comportement dans les activités d'apprentissage" pour les classes contrôles et la classe expérimentale du module I en juin 77, janvier 78 et juin 78..... 73

Tableau 18. Distribution des réponses des parents des classes du module I à la question: "Etes-vous satisfaits du séjour de votre enfant au Centre de jour?"..... 77

Tableau 19. Distribution des réponses des parents des classes du module II à la question: "Etes-vous satisfaits du séjour de votre enfant au Centre de jour?"..... 78

Tableau 20. Distribution des réponses des parents des classes du module III à la question: "Etes-vous satisfaits du séjour de votre enfant au Centre de jour?"..... 79

Tableau 21. Résultats de l'évaluation de la satisfaction à l'égard du type de travail pour trois regroupements de titulaires en juin 77, janvier 78 et juin 78..... 81

Tableau 22. Résultats de l'évaluation de la satisfaction à l'égard des confrères de travail pour trois regroupements de titulaires en juin 77, janvier 78 et juin 78..... 82

Tableau 23. Résultats de l'évaluation de la satisfaction à l'égard de la supervision pour trois regroupements de titulaires en juin 77, janvier 78 et juin 78..... 84

Tableau 24. Résultats de l'évaluation de la satisfaction à l'égard des possibilités de promotion pour trois regroupements de titulaires en juin 77, janvier 78 et juin 78..... 85

Tableau 25. Résultats de l'évaluation de la satisfaction à l'égard du salaire pour trois regroupements de titulaires en juin 77, janvier 78 et juin 78..... 87

Figures

Figure 1. Résultats bruts au C.E.S. pour les élèves du groupe expérimental du module III..... 25

Figure 2. Résultats bruts au C.E.S. pour les élèves du groupe contrôle A du module III..... 26

Figure 3. Résultats bruts au C.E.S. pour les élèves du groupe contrôle B du module III..... 27

Figure 4. Résultats bruts au C.E.S. pour le titulaire du groupe expérimental du module III..... 28

Figure 5. Résultats bruts au C.E.S. pour le titulaire du groupe contrôle A du module III..... 29

Figure 6. Résultats bruts au C.E.S. pour le titulaire du groupe contrôle B du module III..... 30

Figure 7. Résultats bruts au C.E.S. pour les élèves et le titulaire du groupe expérimental du module III (jan.78)..... 32

Figure 8. Résultats bruts au C.E.S. pour les élèves et le titulaire du groupe expérimental du module III (juin 78).... 33

Figure 9. Résultats bruts au C.E.S. pour les élèves et le titulaire du groupe expérimental du module III (juin 77).... 35

Figure 10. Résultats bruts au C.E.S. pour les élèves et le titulaire du groupe contrôle A du module III (juin 78)..... 36

Figure 11. Résultats bruts au C.E.S. pour les élèves et le titulaire du groupe contrôle A du module III (juin 77)..... 37

Figure 12. Résultats bruts au C.E.S. pour les élèves et le titulaire du groupe contrôle B du module III (juin 78)..... 38

Figure 13. Résultats bruts au C.E.S. pour les élèves et le titulaire du groupe contrôle B du module III (juin 77)..... 39

Figure 14. Résultats bruts au C.E.S. pour le titulaire du groupe expérimental du module I..... 42

Figure 15. Résultats bruts au C.E.S. pour le titulaire du groupe contrôle A du module I..... 43

Figure 16. Résultats bruts au C.E.S. pour le titulaire du groupe contrôle B du module I..... 44

Figure 17. Résultats bruts au C.E.S. pour le titulaire du groupe contrôle A du module II..... 47

Figure 18. Résultats bruts au C.E.S. pour le titulaire du groupe contrôle B du module II..... 49

Figure 19. Résultats bruts au C.E.S. pour le titulaire du groupe expérimental du module II..... 50

Résumé

Nous présentons dans les pages qui suivent la méthodologie et les résultats de l'évaluation de l'impact de l'implantation d'une programmation expérimentale dans un centre de jour pour enfants en difficulté d'adaptation socio-affective de la Commission scolaire régionale Blainville-Deux-Montagnes.

La programmation a été développée à la suite d'une étude de la clientèle et d'une revue des publications spécialisées de 1973 à 1976. Les responsables de la création du programme ont choisi de développer des programmes d'activités où les connaissances à acquérir sont présentées selon un mode "séquentiel". Cinq (5) contenus différents d'activités ont été expérimentés: français, mathématiques, arts plastiques, système de prise de responsabilités par les enfants et rencontres enseignants-parents.

Malgré le fait que la programmation expérimentale soit centrée, en partie, sur l'acquisition de connaissances, l'objectif terminal du programme est de venir en aide à des enfants qui ont des difficultés d'adaptation. L'effort d'évaluation de la nouvelle programmation porte donc surtout sur le comportement des enfants. Nous tentons aussi d'évaluer l'impact de l'expérimentation sur la perception du climat social dans les classes, la satisfaction des parents à l'égard du centre de jour et la satisfaction des enseignants au travail.

Une classe expérimentale et deux classes contrôles sont utilisées à chacun des trois modules du centre de jour: premier cycle du primaire, deuxième cycle du primaire, premier cycle du secondaire. La classe expérimentale est déterminée par le fait que l'enseignant se porte volontaire. Les critères de choix des classes contrôles sont l'âge chronologique et le niveau académique des élèves.

L'implantation de la programmation expérimentale a été réalisée de janvier à juin 1978. Deux pré-tests ont été effectués: un premier en juin 1977 et un second en janvier 1978. Le post-test a eu lieu en juin 1978.

Les résultats des comparaisons entre les classes expérimentales et les classes contrôles en vue de vérifier l'impact de la programmation expérimentale sur le comportement des enfants indiquent, dans l'ensemble, que les enfants des classes expérimentales ont des comportements plus "adaptés" que les enfants des classes contrôles après l'ajustement des résultats en fonction des différences de comportement entre les enfants des mêmes classes au début de l'expérimentation (janvier 1978).

Ces différences dans le comportement des enfants se retrouvent dans chacune des comparaisons que nous avons faites, dans chacun des modules, pour les dimensions "comportement dans les activités d'apprentissage" et "comportement avec les pairs". En ce qui concerne la dimension "comportement envers les enseignants", seulement deux (2) comparaisons sur cinq favorisent les classes expérimentales; deux (2) comparaisons n'indiquent pas de différence entre les classes expérimentales et contrôles et une (1) comparaison favorise une classe contrôle.

Cependant, dans le module I, lorsque nous utilisons le pré-test de juin 1977 pour ajuster les résultats obtenus à la fin de l'expérimentation, afin de tenir compte des inégalités existant entre les enfants des différents groupes de l'année précédant le début de l'expérimentation, nous n'observons plus de différences entre le groupe expérimental et les groupes contrôles (sauf pour une (1) comparaison avec un (1) groupe contrôle).

Il nous est apparu probable que nous aurions obtenu des résultats semblables dans les deux autres modules si nous avions pu effectuer les mêmes analyses.

L'évaluation de la perception du climat social par les élèves du secondaire et par les enseignants de chacun des modules ne révèle aucune différence marquée entre les classes expérimentales et les classes contrôles. Les différences observées sont minimes et complexes. Nous référons le lecteur au texte pour une analyse détaillée.

L'évaluation de la satisfaction générale des parents à l'égard du Centre de jour nous permet de constater que le fait d'avoir eu un enfant dans une classe contrôle ou une classe expérimentale ne semble pas avoir produit un impact significatif sur la satisfaction des parents. Cependant nous avons observé que les parents ayant des enfants dans la classe du titulaire qui a expérimenté une formule de rencontres parents-enseignants tendent à être plus satisfaits du centre de jour que les parents des autres classes contrôles et expérimentales.

L'évaluation de la satisfaction éprouvée au travail par les enseignants nous permet d'observer que les titulaires qui ont choisi de participer à l'expérimentation (les volontaires) avaient tendance avant de faire ce choix, à être plus satisfaits de leur travail que les autres titulaires de la même école.

Nous avons aussi observé que chez ces mêmes titulaires (les volontaires) la satisfaction au travail augmente d'une façon significative au cours de l'expérimentation alors que leurs confrères (les autres titulaires de l'école) ne manifestent aucune augmentation significative de leur satisfaction au travail au cours de la même période. Il en résulte qu'à la fin de l'expérimentation les titulaires des classes expérimentales manifestent une satisfaction au travail encore plus grande qu'avant le début de l'expérimentation, si on les compare à leurs confrères.

Nous concluons que l'expérimentation d'une nouvelle programmation dans trois classes du centre de jour de la Commission scolaire régio-

nale Blainville-Deux-Montagnes semble avoir eu, dans l'ensemble, un effet bénéfique, quoique limité, sur le comportement des enfants et sur la satisfaction de certains parents à l'égard du Centre. L'expérimentation ne semble avoir eu aucun effet, positif ou négatif, sur la perception du climat social des classes. Et finalement, l'expérimentation semble avoir eu un effet positif marqué sur la satisfaction au travail des enseignants des classes expérimentales même s'ils tendaient déjà, avant l'expérimentation, à être plus satisfaits au travail que leurs confrères.

Nous attirons l'attention du lecteur sur les nombreuses limites de cette étude, limites décrites tout au long du document. Les résultats et les conclusions doivent être manipulés avec de nombreuses réserves. Cependant, nous sommes ici en présence d'une expérience qui sert à créer un nouveau matériel didactique, à faire acquérir de nouvelles connaissances, à contribuer à la formation continue des enseignants, tout en répondant plus adéquatement aux besoins des enfants et des parents.

Introduction

Nous présentons dans les pages qui suivent la méthodologie et les résultats de l'évaluation de l'impact de l'implantation d'une programmation expérimentale dans un centre de jour pour enfants en difficulté d'adaptation socio-affective de la Commission scolaire régionale Blainville-Deux-Montagnes.

La programmation a été développée à la suite d'une étude de la clientèle et d'une revue des publications spécialisées de 1973 à 1976. Les responsables de la création du programme ont choisi de développer des programmes d'activités où les connaissances à acquérir sont présentées selon un mode "séquentiel". Cinq contenus différents d'activités ont été expérimentés : français, mathématiques, arts plastiques, système de prise de responsabilités par les enfants et rencontres enseignants-parents.

1. Les étapes de l'expérience

1.0 La revue des publications et la revue d'expérience

De façon à vérifier les expériences antérieures et actuelles pertinentes à la recherche, les publications des années 1973-1976 et certaines expériences pédagogiques réalisées au Québec ont été étudiées au cours du printemps 1977. Un résumé des principaux éléments de la revue des publications est présenté dans le document B.

1.1 L'étude de la clientèle

L'étude de la clientèle fut exécutée pour identifier certaines caractéristiques des enfants auxquels devait s'adresser la nouvelle programmation. Les données ont été cueillies dans les dossiers des enfants et au cours d'entrevues téléphoniques avec les parents au printemps 1977. Les résultats en sont présentés dans le document A.

1.2 La programmation et l'implantation

Les grandes lignes de la programmation furent réalisées au cours de l'été 1977 à la lumière de la revue des publications et de l'étude de la clientèle.

Les résultats de la revue des publications et de l'étude de la clientèle ainsi que les grandes lignes de la programmation furent présentés aux enseignants avant la rentrée de l'année 1977-1978.

L'implantation de la nouvelle programmation a débuté en janvier 1978 avec un groupe d'enseignants volontaires et trois consultants du Centre de jour. La description de chacun des éléments de la programmation est présentée en appendice : français, mathématiques, arts plastiques, rencontres enseignant-parents, système de prise de responsabilités par les enfants. Les groupes expérimentaux ont été déterminés par le fait qu'un titulaire s'est porté volontaire.

1.3 Les pré-tests et le post-test

Une cueillette de données a été effectuée en juin 1977 de façon à faire le point sur certaines variables avant le début de l'expérimentation. Les variables choisies pour le pré-test furent le climat social dans les classes tel que perçu par les enseignants (au module III, l'évaluation du climat social a aussi été faite à partir des perceptions des étudiants), le niveau d'adaptation des enfants de chacun des modules et la satisfaction au travail de chacun des enseignants. Les mêmes données furent cueillies en janvier 1978 au début de l'implantation de la nouvelle programmation.

Au cours des mois de mai et juin 1978, les données déjà cueillies lors de l'étude de la clientèle et lors des pré-tests l'ont été de nouveau pour permettre d'identifier les effets possibles de l'implantation de la nouvelle programmation.

1.4 Limites de l'étude

Plusieurs limites sont inhérentes à une telle étude. Le plan d'expérience classique des groupes non-équivalents tel que décrit par Campbell et Stanley (1966) a été utilisé comme modèle mais il était impossible de choisir les enseignants au hasard pour l'expérimentation. L'effet d'une consultation suivie auprès des enseignants participants ne peut

être dissocié des effets de la nouvelle programmation; il a cependant été décidé d'en tenir compte et de considérer cet effet comme partie de l'expérimentation.

La validité de l'étude est aussi limitée par la qualité de nos instruments de collecte de données. Nous décrivons plus loin ces instruments.

Il est important de noter que nous évaluons l'impact de l'implantation d'une programmation mais nous n'évaluons pas l'implantation de la programmation (c'est-à-dire ce qui a été fait), ni la qualité "théorique" de la programmation (c'est-à-dire ce qui devait être fait). Le lecteur pourra retrouver en appendice certains éléments d'une évaluation de l'implantation de la programmation par les enseignants et les consultants.

Malgré ses limites, les avantages d'une telle étude sont importants puisqu'elle permet non seulement de construire une nouvelle programmation et de mieux connaître la clientèle, mais aussi d'obtenir suffisamment de renseignements pour élaborer des hypothèses qui pourront être vérifiées par la suite lors de prochaines expérimentations.

2. La méthodologie de l'évaluation

2.0 Le plan de l'évaluation

Nous avons choisi d'utiliser un plan d'évaluation nommé "groupes non-équivalents" par Campbell et Stanley (1966) et repris depuis par plusieurs auteurs (v.g. Léon, 1977; Fitz-Gibbon et Morris, 1978). Il s'agit d'un plan d'évaluation où nous utilisons, comme groupe contrôle et groupe expérimental, des groupes naturels (i.e. qui ne sont pas créés pour les fins de la recherche). Idéalement, le hasard devrait déterminer quel groupe recevra le traitement expérimental et quel groupe servira de contrôle. Cependant, dans la présente situation, le groupe expérimental a été déterminé par le fait que le titulaire s'est porté volontaire et les groupes contrôles par le fait qu'ils ont été jugés similaires aux

groupes expérimentaux en regard des variables "âge" et "niveau d'apprentissage".

Le lecteur prendra en considération, tout au long de ce texte, que les enseignants qui se sont portés volontaires étaient probablement plus motivés que les autres enseignants (cf. les résultats de l'évaluation de la satisfaction au travail des enseignants, point 3.3). Ainsi, il est fort possible que cette différence dans la motivation ou toute autre caractéristique reliée au volontariat ait eu une influence déterminante sur les résultats observés.

Nous avons utilisé trois groupes expérimentaux (un dans chaque module) et deux groupes contrôles pour chacun des groupes expérimentaux. Le tableau 1 présente ces groupes. Nous pouvons voir que les groupes contrôles et les groupes expérimentaux ne sont pas nécessairement de même niveau académique. Nous avons donc choisi deux groupes contrôles pour chacun des groupes expérimentaux pour tenter de contrôler le niveau académique et l'âge. Nous présentons plus loin une comparaison plus détaillée des variables indépendantes pour chacun des groupes.

Le plan d'évaluation "groupes non-équivalents" exige un pré-test et un post-test pour contrôler les différences entre le groupe expérimental et le groupe contrôle en ce qui a trait aux variables dépendantes. Nous avons effectué deux pré-tests: un premier en juin de l'année précédant l'année d'expérimentation (i.e. juin 1977) et un second en janvier 1978, au début de l'implantation du programme expérimental.

Nous avons généralement utilisé le pré-test de janvier 1978 pour contrôler les résultats de juin 1978 par l'analyse de covariance (cf. Ferguson, 1966). Nous pensons que cette procédure nous donne une indication des différences entre les groupes expérimentaux et contrôles attribuables à l'expérience. Lorsque les résultats de juin 1977 ne sont pas utilisés, nous ne contrôlons pas l'effet qu'a pu produire sur les enfants, au cours du premier semestre (septembre à décembre 1977), le

TABLEAU 1

CARACTERISTIQUES DES CLASSES EXPERIMENTALES ET CLASSES CONTROLES

	Module I	Module II	Module III
Classe expérimentale	Titulaire: X Niveau: début 1ère Nombre: 6 garçons 2 filles Activités expérimentées français - arts plastiques - rencontres parents-enseignant	Titulaire: Y Niveau: 4e et 5e Nombre: 8 garçons 1 fille Activités expérimentées mathématiques	Titulaire: Z Niveau: 1ère, 2e, 3e Nombre: 14 garçons 0 fille Activités expérimentées français - système de prise de responsabilité
Classe contrôle A	Titulaire: A Niveau: début 1ère Nombre: 4 garçons 4 filles	Titulaire: B Niveau: 1ère et [illegible]e Nombre: 9 garçons 0 fille	Titulaire: C Niveau: 3e, 4e, 5e Nombre: 9 garçons 5 filles
Classe contrôle B	Titulaire: M Niveau: 1ère et 2e Nombre: 7 garçons 1 fille	Titulaire: N Niveau: 2e et 3e Nombre: 9 garçons 0 fille	Titulaire: O Niveau: 5e et 6e Nombre: 11 garçons 0 fille

travail de préparation de l'implantation fait par les enseignants des groupes expérimentaux, c'est-à-dire qu'il est possible que les effets de l'expérience se soient déjà manifestés au moment où nous avons fait le pré-test de janvier 1978. Nous avons tenté d'utiliser les données du pré-test de juin 1977 pour contrôler cet effet de la préparation de l'implantation du programme par les titulaires des classes expérimentales. Nous avons réussi pour certaines variables mais, dans plusieurs cas, nous ne pouvons faire la comparaison parce que certains enfants ou enseignants présents en juin 1977 ne le sont pas en janvier et en juin 1978 (ou n'ont pas répondu au questionnaire); et certains enfants présents en janvier et juin 1978 ne le sont pas en juin 1977 (ou n'ont pas répondu au questionnaire).

2.1 Le choix et les caractéristiques des groupes expérimentaux et contrôles

Le Centre de jour de la Commission scolaire régionale des Deux-Montagnes est divisé en trois modules. Le module I reçoit les enfants âgés de 6 à 9 ans; le module II, les enfants âgés de 10 à 12 ans et le module III, ceux âgés de 13 à 16 ans. Les modules I et II étaient composés chacun de quatre (4) classes au cours de l'année 1977-1978 alors que le module III en comptait cinq (5).

Comme nous l'avons mentionné plus haut, les groupes expérimentaux ont été déterminés par le fait qu'un enseignant s'est porté volontaire pour participer à l'expérimentation. Les enfants faisant partie des groupes expérimentaux ont donc été déterminés par le fait qu'ils étaient dans la classe de l'enseignant volontaire.

De la même façon, les enfants faisant partie des groupes contrôles ont été déterminés par le fait qu'ils étaient dans l'une des classes dont l'âge moyen ou le niveau moyen de scolarité des enfants correspondait le plus à l'âge ou au niveau moyen de scolarité des enfants des groupes expérimentaux.

Le tableau 2 présente certaines données descriptives du groupe

TABLEAU 2

AGE, SEXE, Q.I. ET DUREE DE SEJOUR DES ENFANTS DU GROUPE EXPERIMENTAL ET DES GROUPES CONTROLES DU MODULE I

Classes / Variables	CONTROLE A				EXPERIMENTALE				CONTROLE B	
	Moyenne	E.T.	F test	p.	Moyenne	E.T.	F test	p.	Moyenne	E.T.
Age	8.38	0.74	4.33	N.S.	9.25	0.89	1.13	N.S.	9.71	0.49
Q.I. (global)	77.88	13.98	0.91	N.S.	79.39	8.65	8.60	0.01	89.43	3.87
Durée de séjour	22.25	6.78	0.08	N.S.	21.00	10.31	1.68	N.S.	28.13	11.64
Sexe	g: 4 f: 4				g: 6 f: 2				g: 7 f: 1	

expérimental et des groupes contrôles du module I. Nous pouvons voir que l'âge moyen des groupes varie entre 8.38 ans et 9.71 ans. Il n'y a aucune différence significative entre l'âge moyen de chacun des groupes contrôles et l'âge moyen du groupe expérimental.

Le quotient intellectuel global moyen des groupes (mesuré habituellement à l'arrivée de l'enfant au Centre de jour) varie entre 77.88 et 89.43. Il n'y a pas de différence significative entre le quotient intellectuel du groupe contrôle A et celui du groupe expérimental mais il y a une différence significative entre le quotient intellectuel moyen du groupe contrôle B et celui du groupe expérimental.

La durée du séjour moyen des groupes (i.e. le nombre de mois entre l'arrivée de l'enfant au Centre de jour et juin 1978) varie entre 21 mois et 28.13 mois. Il n'existe aucune différence significative entre la durée de séjour moyen de chacun des groupes contrôles et celle du groupe expérimental.

Le groupe expérimental était composé de six (6) garçons et deux (2) filles, alors que le groupe contrôle A était composé de quatre (4) garçons et quatre (4) filles et le groupe contrôle B de sept (7) garçons et une (1) fille.

Le tableau 3 présente certaines données descriptives des groupes contrôles et du groupe expérimental du module II. Aucune des différences entre les moyennes de chacun des groupes contrôles et les moyennes du groupe expérimental ne sont significatives. L'âge moyen des groupes varie entre 11.56 ans et 12.11 ans. Le quotient intellectuel global moyen des groupes varie entre 90.25 et 97.78 et la durée du séjour moyen des groupes varie entre 16.66 mois et 29.55 mois. Chacun des groupes contrôles était composé de neuf (9) garçons, alors que le groupe expérimental était composé de huit (8) garçons et une (1) fille.

Le tableau 4 présente certaines données descriptives des groupes contrôles et du groupe expérimental du module III. Il existe une différence significative entre la moyenne de la durée du séjour du groupe expérimental et la moyenne de la durée du séjour de chacun des groupes contrôles. En effet, le groupe expérimental a une durée moyenne de séjour de 41.57 mois alors que les groupes contrôles A et B ont respectivement une durée moyenne de séjour de 18.71 mois et de 15.36 mois.

Il existe aussi une différence significative entre l'âge moyen du groupe contrôle A (13.72) et l'âge moyen du groupe expérimental (14.50); mais, la différence n'est pas significative entre l'âge moyen du groupe expérimental et l'âge moyen du groupe contrôle B (14.22).

Le quotient intellectuel moyen de chacun des groupes contrôles n'est pas significativement différent du quotient intellectuel moyen du groupe expérimental.

Le groupe contrôle A est composé de neuf (9) garçons et cinq (5) filles alors que le groupe expérimental est composé de quatorze (14) garçons. Cette différence est significative ($\chi^2 = 6.09$, $p. < 0.02$). Cependant, le groupe contrôle B est composé de onze (11) garçons et ne diffère donc pas, sur ce plan (d'une façon significative) du groupe expérimental.

2.2 Les variables dépendantes et leurs mesures

Nous présentons ci-dessous les variables que nous avons mesurées pour vérifier si l'expérimentation de la nouvelle programmation avait produit un effet bénéfique sur la population cible.

Dès la planification de ce projet, il était entendu que les objectifs visés étaient l'amélioration du comportement des enfants puisqu'ils sont référés au Centre de jour à cause de difficultés d'adaptation qui se manifestent dans leur comportement "social" et que l'on juge, ordinairement, être d'origine "affective"[1]. Il a cependant été

---

[1] Ils sont nommés "enfant en difficulté d'adaptation socio-affective".

TABLEAU 3

AGE, SEXE, Q.I. ET DUREE DE SEJOUR DES ENFANTS DU GROUPE EXPERIMENTAL ET DES GROUPES CONTROLES DU MODULE II

Classes / Variables	CONTROLE A				EXPERIMENTALE				CONTROLE B	
	Moyenne	E.T.	F test	p.	Moyenne	E.T.	F test	p.	Moyenne	E.T.
Age	12.00	0.71	0.002	N.S.	12.11	0.60	3.31	N.S.	11.56	1.33
Q.I. (global)	90.25	16.04	1.36	N.S.	97.78	10.28	0.24	N.S.	93.67	11.24
Durée de séjour	29.55	24.05	2.38	N.S.	16.66	7.07	1.07	N.S.	23.11	17.26
Sexe	g:9 f:0				g:8 f:1				g:9 f:0	

TABLEAU 4

AGE, SEXE, Q.I. ET DUREE DE SEJOUR DES ENFANTS DU GROUPE EXPERIMENTAL ET DES GROUPES CONTROLES DU MODULE III

Classes / Variables	CONTROLE A				EXPERIMENTALE				CONTROLE B	
	Moyenne	E.T.	F test	p.	Moyenne	E.T.	F test	p.	Moyenne	E.T.
Age	13.72	1.07	4.68	0.04	14.50	0.65	0.29	N.S.	14.22	0.67
Q.I. (global)	89.64	8.64	1.12	N.S.	85.69	10.71	2.07	N.S.	92.67	6.33
Durée de séjour	18.71	18.55	7.35	0.02	41.57	25.51	10.29	.001	15.36	10.01
Sexe	g:9 f:5				g:14 f:0				g:11 f:0	

aussi clairement entendu que le programme expérimenté serait surtout d'ordre pédagogique (français, mathématiques, arts plastiques) mais sans l'être exclusivement, puisqu'un programme d'acquisition de responsabilités (système de prise de responsabilités) et un programme de rencontres enseignant-parents a aussi été expérimenté.

Le rationnel de ce mode d'intervention surtout centré sur la pédagogie peut être résumé en deux points. Premièrement, les enseignants qui travaillent avec ces enfants sont des spécialistes de la pédagogie. Après expérience, il a semblé aux promoteurs du projet qu'il serait plus efficace de les faire travailler à l'amélioration d'une tâche qu'ils connaissent bien (l'apprentissage de matières académiques) plutôt qu'à une tâche moins bien connue (la modification du comportement). Deuxièmement, il est évident que ces enfants ont des difficultés d'apprentissage et des retards énormes dans leurs apprentissages; il est même possible que, pour certains, ces troubles d'apprentissage soient davantage les causes de leurs difficultés d'adaptation que les conséquences de ces mêmes difficultés.

Cependant, malgré cette centration sur l'apprentissage dans le programme d'activités, le critère choisi pour évaluer l'impact du programme est le "comportement adapté" de l'enfant puisque c'est le motif de référence de l'enfant au Centre de jour.

2.2.0 Le comportement "adapté"

Pour mesurer ce comportement, nous avons choisi une échelle d'évaluation (rating scale) construite pour l'évaluation du comportement d'enfants ayant des difficultés d'adaptation. L'échelle d'évaluation "adaptation à un milieu d'éducation et de rééducation" (AUMER) (Tremblay, 1976) permet à chaque enseignant qui a eu l'occasion de travailler avec un enfant, d'indiquer le niveau d'adaptation où il situe cet enfant par rapport à trois dimensions du comportement: le comportement avec les pairs, le comportement avec les enseignants et le comportement dans les

activités d'apprentissage. Pour chacune des échelles le résultat maximum (c'est-à-dire très bien "adapté") est de vingt-six (26) et le résultat minimum (c'est-à-dire beaucoup de difficultés d'adaptation) est de zéro (0).

Chacun des enfants des groupes expérimentaux et contrôles des modules I et II a été évalué à trois reprises (juin 1977, janvier 1978, juin 1978) par au moins deux enseignants (l'un étant le titulaire et l'autre étant l'enseignant d'une matière particulière: arts plastiques ou éducation physique). Le résultat de chacun des enfants est la moyenne des évaluations des deux enseignants[1].

Chacun des enfants du groupe expérimental et des groupes contrôles du module III a été évalué à trois reprises (juin 1977, janvier 1978 et juin 1978) par au moins trois enseignants (l'un étant le titulaire et les deux autres des enseignants d'une matière particulière: arts plastiques, éducation physique et menuiserie). Le résultat de chacun des enfants est la moyenne des évaluations des trois enseignants.

Nous savons que la validité d'un instrument de mesure est limité par sa fidélité, c'est-à-dire que l'instrument mesure bien ce qu'on souhaite mesurer en autant qu'il nous donne la même réponse dans des conditions identiques. La fidélité du AUMER a été évaluée ailleurs (Tremblay, 1976) et a été jugée satisfaisante lorsque la moyenne de cinq juges est utilisée. Dans le cas présent, nous ne pouvions utiliser cinq juges; le nombre d'enseignants ayant des contacts répétés avec un même enfant est habituellement limité à trois.

Nous avons donc évalué la fidélité des jugements des enseignants pour constater les limites imposées à nos interprétations par les limites de l'instrument. Les coefficients de fidélité évalués par la méthode "intra-class" (Guilford, 1954) varient entre 0.0 et 0.98.

---

[1] Nous n'avons pas obtenu d'évaluation pour le groupe contrôle B du module II en juin 1978.

Nous nous attendions à ce que la fidélité de l'instrument soit plus faible que dans l'étude précédente puisque nous utilisions la moyenne de deux ou trois juges. Nous avons cependant été très surpris de la variabilité de ces coefficients de fidélité.

Le coefficient de fidélité moyen de la présente étude est 0.51 (E.T. = 0.32) alors que le coefficient de fidélité moyen de l'étude précédente (Tremblay, 1976) était de 0.80 (E.T. = 0.21). Ces résultats de l'évaluation de la fidélité du AUTR nous incitent à mettre en garde le lecteur contre toute interprétation généreuse des résultats obtenus par cet instrument dans cette étude. Les résultats devront être considérés avec prudence, ils ne constituent que des indications de l'impact possible de l'expérimentation.

2.2.1 Le climat social

La perception du climat social dans les classes est la deuxième variable évaluée. Il nous a semblé que si les activités dans les classes du Centre de jour étaient susceptibles de modifier le comportement des enfants et de favoriser leur apprentissage, elles devaient être faites dans un climat positif tout en conduisant à l'amélioration de ce climat "social".

Il s'agissait donc ici de mesurer une variable qui est de l'ordre des moyens pour conduire au but (créer un climat propice à l'amélioration du comportement et de l'apprentissage des enfants) mais qui est aussi, probablement, un indicateur que le but est atteint. En effet, il est fort probable que le climat social de la classe soit affecté aussi bien par le comportement des enfants (v.g. comportement de plus en plus "adapté" = climat de plus en plus agréable) que par l'organisation et l'animation de l'enseignement.

Plusieurs recherches ont traité ces dernières années du climat social des groupes en milieu scolaire. La plupart de ces recherches ont fourni des instruments mesurant les caractéristiques du climat social d'une classe sous ses aspects structural et affectif comme sous

des aspects reliés à la qualité de l'apprentissage. (Steele, J.M., 1969; Walberg, H.J., 1966; Finlayson, S.D., 1970; Barclay, J.R., 1971).

Toutefois, un seul instrument semble nous permettre de mesurer le climat social dans un groupe scolaire en tenant compte à la fois des perceptions des enseignants et de celles des élèves, c'est-à-dire de tous les membres de la classe. A partir de la théorie de Henry Murray (1938) sur la pression sociale affirmant que le consensus des individus sur les caractéristiques de leur milieu constitue une mesure du climat social et que ce dernier exerce une influence directive sur le comportement, Trickett et Moos (1973) ont développé "The Classroom Environment Scale" (C.E.S.), une des neuf mesures du climat social élaborées au "Social Ecology Laboratory" de l'Université de Stanford. Ce test vise à mesurer et à décrire les relations entre professeurs et élèves, les relations entre les élèves eux-mêmes et le type de structure organisationnelle de la classe.

Après bon nombre d'analyses statistiques sur plusieurs classes de différentes écoles secondaires, Trickett et Moos donnent la forme F au C.E.S., qui comporte alors quatre-vingt-dix (90) énoncés groupés sous neuf (9) dimensions de relation entre les membres du groupe, de développement personnel, de maintien ou de changement du système.

Nous définissons ci-après chacune de ces échelles sous la catégorie à laquelle elles appartiennent:

A- Dimensions relationnelles

a) L'engagement: mesure le degré d'intérêt soutenu par les étudiants aux activités de la classe et leur degré de participation aux discussions. Il sous-tend le niveau auquel arrivent les étudiants; certains en viennent même à faire du travail en surplus et à aimer la classe.

b) L'affiliation: définit le niveau d'amitié éprouvée

par les élèves les uns envers les autres, soit dans la mesure où ils s'entraident dans le travail scolaire à faire à la maison, soit dans la mesure où ils arrivent facilement à se connaître et à se sentir heureux de travailler ensemble.

c) Le support de l'enseignant: mesure la somme de l'aide, de l'intérêt et de l'amitié manifestés par le professeur envers ses élèves. Cela sous-tend le niveau auquel arrive le professeur; il parle ouvertement à ses élèves, il leur fait confiance et il s'intéresse à leurs idées.

B- Développement personnel

d) L'orientation vers le travail: mesure le niveau d'importance accordé à la réalisation complète des activités planifiées, niveau défini par l'emphase mise par le professeur sur la centration sur la matière.

e) La compétition: met l'accent sur la course aux meilleures notes et à la reconnaissance officielle chez les étudiants définissant ainsi un aspect de la difficulté à obtenir de bonnes notes.

C- Maintien du système

f) L'ordre et l'organisation: mesurent l'importance accordée à une conduite rangée et polie des étudiants et à l'organisation d'ensemble des consignes et des activités de la classe. Nous considérons ici le niveau auquel les élèves tendent à demeurer calmes et paisibles.

g) La clarté des règlements: se définit par l'importance accordée à l'instauration et au respect d'un ensemble de lois claires, de même qu'à la connaissance par les étudiants des conséquences auxquelles ils s'exposent s'ils ne suivent pas ces règles. Cette dimension met

en lumière l'aspect important du niveau de cohérence maintenu par le professeur face aux élèves qui enfreignent ces règles.

h) Le contrôle de l'éducateur: mesure le degré de rigidité suivant lequel le professeur renforce les règlements et le degré de sévérité des sanctions reliées aux infractions à la loi. Le nombre de règlements et la proportion plus ou moins large d'élèves encourant des punitions entrent ici en jeu.

D- Changement du système

i) L'innovation: mesure le niveau de contribution des étudiants à la planification des activités et à la somme de tâches et d'activités originales et diversifiées planifiées par le professeur. Nous entendons ici jusqu'à quel point le professeur essaie aussi d'utiliser de nouvelles techniques et encourage la pensée créatrice chez ses élèves.

Chacune de ces dimensions se retrouve donc sous la forme de dix (10) item particuliers répartis à travers un questionnaire de quatre-vingt-dix (90) énoncés sur la classe. Les réponses "vrai" ou "faux" sont compilées suivant le sens attendu, chaque item pouvant ainsi obtenir une valeur de "0" ou "1" et chaque dimension pouvant atteindre un maximum de 10 pour chaque sujet.

Nous avons présenté le questionnaire C.E.S. (version R) aux enseignants et aux élèves du Centre de jour en précisant que nous désirions obtenir leur perception personnelle des évènements à l'intérieur de la classe dont ils étaient responsables ou dont ils faisaient partie, selon le cas. Nous n'avons consulté que les élèves du module III estimant les autres élèves trop jeunes pour lire et bien saisir les énoncés de façon à y répondre seuls de façon adéquate.

2.2.2 Les téléphones aux parents

Au cours de l'étude de la clientèle avant l'élaboration de la nouvelle programmation, nous avons construit un questionnaire qui nous permettait de recueillir par téléphone des informations concernant les enfants, les parents et la perception de ces derniers à l'égard du Centre de jour.

Nous avons modifié légèrement ce questionnaire avant le post-test et nous avons recommencé les appels téléphoniques aux parents au cours du mois de juin 1978. Notre intention était de découvrir l'impact que pouvait avoir produit l'expérimentation sur la perception qu'ont les parents du comportement de leurs enfants et du Centre de jour. Une question globale posée à la fin de la conversation téléphonique visait à identifier s'ils étaient satisfaits du Centre de jour. Les résultats de cette analyse sont présentés au point 3.2.

2.2.3 La satisfaction au travail des enseignants

Lors de la planification de l'évaluation, nous avons fait l'hypothèse que la participation des enseignants à une expérience d'innovation sur le plan pédagogique aurait un effet bénéfique sur leur satisfaction au travail.

Nous avons utilisé le questionnaire de Smith et al. (1969) lors des collectes de données de juin 1977, janvier 1978 et juin 1978. Chacun des enseignants devait indiquer sa satisfaction au travail concernant cinq dimensions: le type de travail, le salaire, les chances de promotion, la supervision et les collègues.

Au cours de l'implantation de la nouvelle programmation nous avons constaté que les enseignants réagissaient de façons différentes à l'égard de l'expérimentation. Certains avaient tendance à percevoir cette expérience d'un oeil favorable alors que d'autres y étaient indifférents ou même hostiles.

Ces observations nous ont conduits à une deuxième hypothèse (post hoc cette fois-ci) concernant la satisfaction au travail des enseignants. Nous pensons que les enseignants qui ont accepté de participer à l'expérience sont probablement ceux qui, au départ, retiraient la plus grande satisfaction de leur travail et que l'expérience a probablement eu pour effet de maintenir ou d'augmenter cette satisfaction alors que, pour l'autre groupe, l'expérience aurait eu pour effet de maintenir ou de diminuer leur niveau de satisfaction au travail.

Nous pensons que ce genre d'analyse peut permettre de mieux identifier les effets de telles expériences sur la satisfaction au travail des enseignants et nous indiquer si, en soi, elles peuvent contribuer à améliorer le "bien-être" des principaux agents de rééducation des enfants en difficulté d'adaptation. Il nous semble peu probable que les enfants puissent profiter de l'école si les enseignants ne trouvent pas ou trouvent peu de satisfaction dans le travail qu'ils accomplissent.

2.3 L'analyse des données

Pour l'analyse des données obtenues par l'utilisation du C.E.S. et du AUMER, nous avons fait une comparaison (analyse de variance uni-directionnelle) entre les résultats obtenus par le groupe expérimental et chacun des groupes contrôles au post-test (juin 1978) en utilisant les pré-tests (juin 1977 et janvier 1978) pour tenter de corriger les différences entre les deux groupes sur la variable concernée avant le début de l'expérimentation (analyse de covariance).

Cette procédure a été proposée par de nombreux auteurs pour améliorer la précision d'une expérience ou simplement pour tenter de corriger les inégalités de départ entre deux groupes sur la variable concernée (Winer, 1970; Ferguson, 1966; Lord, 1963; Courlay, 1953). Plusieurs critiques ont aussi été formulées à l'égard de cette procédure (v.g. Cronbach et Furby, 1970). Mais il demeure que, lorsqu'une évaluation de changement entre deux moments d'observation doit être effectuée,

peu d'analyses plus valables que l'analyse de covariance sont proposées.

Pour l'analyse des données obtenues par l'utilisation de l'indice de satisfaction au travail et la question aux parents concernant leur satisfaction, nous avons utilisé le U de Mann et Whitney (cf. Siegel, 1956).

Nous avons choisi $p. \leq .05$ comme seuil acceptable de probabilité pour les tests statistiques de différence significative dans la présente étude. Par conséquent, à chaque fois qu'une vérification des différences significatives entre deux statistiques n'atteindra pas une limite de confiance $p. \leq .05$, nous considérons que les différences observées ne sont pas significatives.

3. Les résultats

Nous présentons maintenant les résultats obtenus à la suite des analyses statistiques pour chacune de nos variables dépendantes: climat social dans les classes, comportement des enfants avec leurs pairs, comportenent des enfants envers les enseignants, comportement des enfants dans les activités, satisfaction des parents et satisfaction des enseignants à l'égard de leur travail.

Le résultat de chacune des analyses est présenté dans un tableau que nous décrivons brièvement. Nos commentaires apparaissent à la fin de chacune des notions et nos conclusions se retrouvent au chapitre suivant.

3.0 Le climat social dans les classes

L'analyse des résultats de l'évaluation du climat social aurait pu prendre plusieurs formes. Nous nous sommes limités à une présentation sommaire des résultats qui nous apparaissent les plus pertinents par rapport à l'objectif qui est d'évaluer l'impact de l'expérimentation.

Les résultats au C.E.S. présentés au tableau 5 nous révèlent dans l'ensemble qu'il n'existe aucune différence significative entre les perceptions des élèves du groupe expérimental et celles des élèves des groupes contrôles au module III[1].

Une analyse plus détaillée des moyennes obtenues à chacune des dimensions définies par le C.E.S. nous permet cependant d'observer quelques différences intéressantes entre les profils de chacun des groupes (cf. figures 1, 2, 3).

Si nous regroupons les dimensions où l'on observe une évolution et celles où l'on observe une régression entre janvier et juin dans chacun des groupes, nous notons d'abord un plus grand nombre de diminutions que d'augmentations des moyennes dans tous les groupes, mais ces variations se présentent différemment suivant qu'elles appartiennent au groupe expérimental ou aux groupes contrôles.

Ainsi, alors que les groupes contrôles perçoivent en juin 1978 une diminution du "support de l'enseignant" au niveau des dimensions d'ordre relationnel, le groupe expérimental perçoit une augmentation de cette dimension. Au plan des dimensions de développement personnel, nous observons une faible variation inversée en juin par rapport à janvier pour le groupe expérimental: la "compétition" diminue un peu, alors qu'augmente un peu "l'orientation vers la tâche". Dans les deux groupes contrôles, ces deux dimensions marquent des écarts plus importants, entre le début et la fin de l'expérimentation, évoluant dans un cas et régressant nettement dans l'autre. Quant aux dimensions réglant le maintien du système, le "contrôle de l'éducateur" tend à la baisse pour le groupe expérimental alors qu'il augmente pour les groupes contrôles; et les diminutions aux deux autres dimensions apparaissent plus grandes pour le groupe expérimental que pour les groupes contrôles. Il est aussi intéressant de constater, si l'on tient compte aussi du profil de juin 1977, que le "contrôle de l'éducateur" demeure, en juin 1978, plus fort pour

---

[1] La moyenne générale au C.E.S. est calculée par l'addition du résultat à huit (8) dimensions, la soustraction du résultat à la neuvième (contrôle de l'éducateur) et la division de ce produit par neuf (9).

TABLEAU 5

RESULTATS OBTENUS AU CES (TOTAL) POUR LES CLASSES CONTROLES

ET LA CLASSE EXPERIMENTALE DU MODULE III EN JANVIER ET JUIN 1978

Statistiques \ Groupes	CONTROLE A		EXPERIMENTALE		CONTROLE B	
	janvier 78 (N:12)	juin 78 (N:14)	janvier 78 (N:9)	juin 78 (N:11)	janvier 78 (N:4)	juin 78 (N:7)
Moyennes	46.50	40.29	39.33	38.73	39.00	38.14
Ecarts types	6.97	10.64	4.85	6.18	6.88	4.02

	F test	p.	F test	p.
1. Effet principal classe-contrôle vs classe expérimentale	.74	N.S.	.42	N.S.
2. Effet de la co-variable (C.E.S. janvier)	2.02	N.S.	1.49	N.S.
Variance totale expliquée par 1 et 2	1.38	N.S.	.95	N.S.

les groupes contrôles et toujours plus faible pour le groupe expérimental. "L'innovation", dimension de changement du système, ne vient cependant pas différencier le groupe expérimental des groupes contrôles.

Les perceptions du climat social de leur classe par les élèves du groupe expérimental enregistrent donc une légère baisse au niveau de la majorité des dimensions du C.E.S. et une légère évolution au niveau du "support de l'enseignant" et de "l'orientation vers la tâche". Les classes contrôles enregistrent elles aussi une diminution, plus accentuée cependant, au niveau de la majorité des dimensions du C.E.S., et une évolution dans un cas au niveau de "l'affiliation" et du "contrôle de l'éducateur" et dans un autre cas, au niveau de "l'orientation vers la tâche", de "la compétition", du "contrôle de l'éducateur" et de "l'innovation".

Retenons que certaines perceptions sont inversées entre le groupe expérimental et les groupes contrôles au niveau du "support de l'éducateur" et du "contrôle de l'éducateur": là où l'un évalue une amélioration, les autres notent une régression, là où l'un évalue une diminution, les autres notent un renforcement.

Les titulaires respectifs des deux groupes contrôles n'ont pas répondu au C.E.S. en janvier 1978. Aussi nous sera-t-il impossible de comparer l'évolution des perceptions du climat social entre titulaires et élèves entre le début de l'expérimentation et la fin de l'expérimentation pour les groupes contrôles.

Nous pouvons cependant constater, si nous utilisons les données recueillies lors du pré-test en juin 1977, que les titulaires des groupes contrôles obtiennent non seulement des moyennes identiques en juin 1977 au niveau de l'ensemble des dimensions du C.E.S., mais aussi des moyennes identiques en juin 1978 puisque ces dernières n'ont pas varié d'un centième d'une année à l'autre. Par contre, le titulaire du groupe expérimental voit sa moyenne passer de 5.4 à 5.2 de juin 1977 à janvier 1978 et de 5.2 à 4.9 de janvier 1978 à juin 1978.

Figure 1

Résultats bruts au C.E.S. pour les élèves du groupe expérimental du Module III

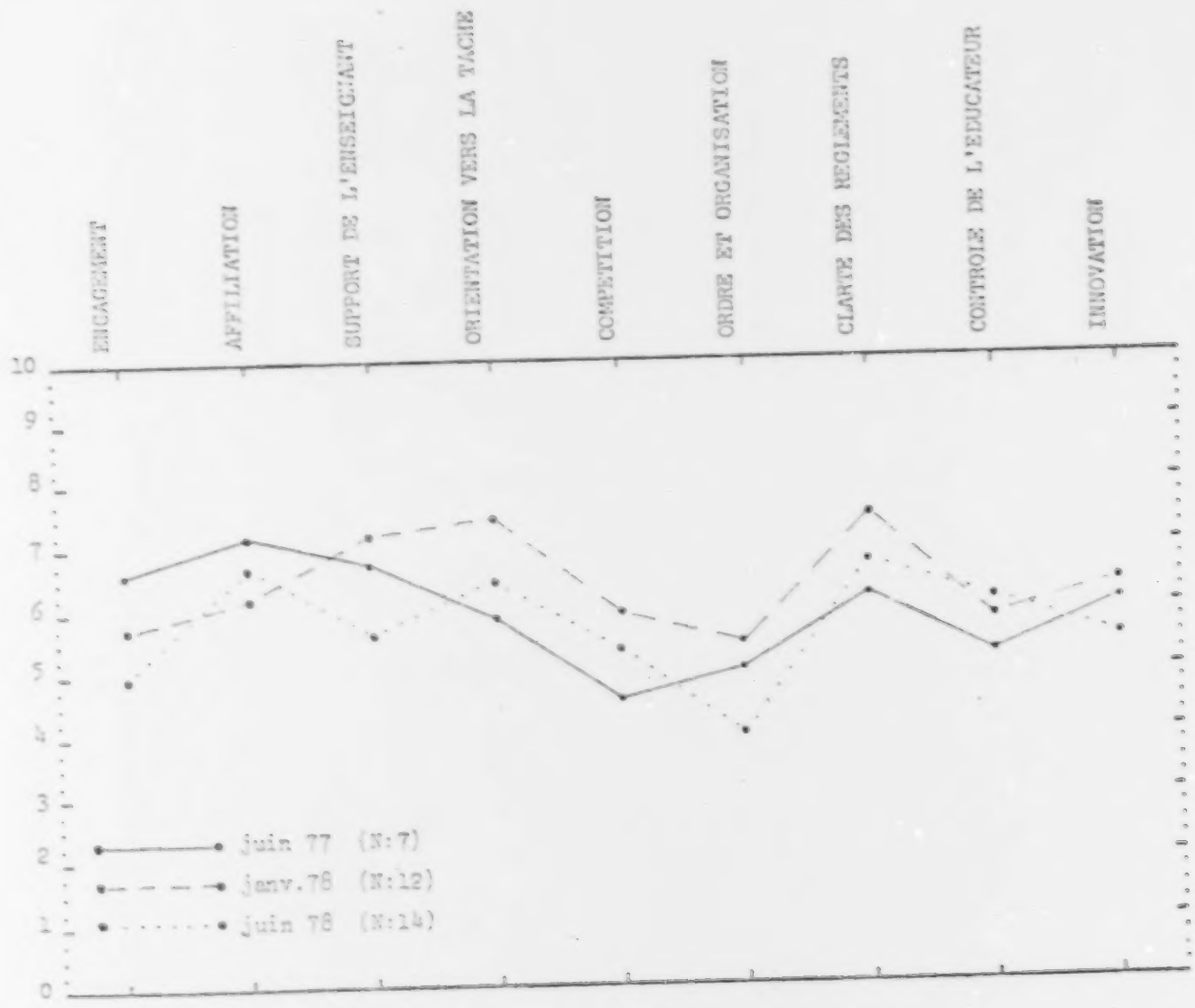


Figure 2

Résultats bruts au C.E.S. pour les élèves du groupe contrôle A du Module III

Figure 3

Résultats bruts au C.E.S. pour les élèves du groupe contrôle B du Module III

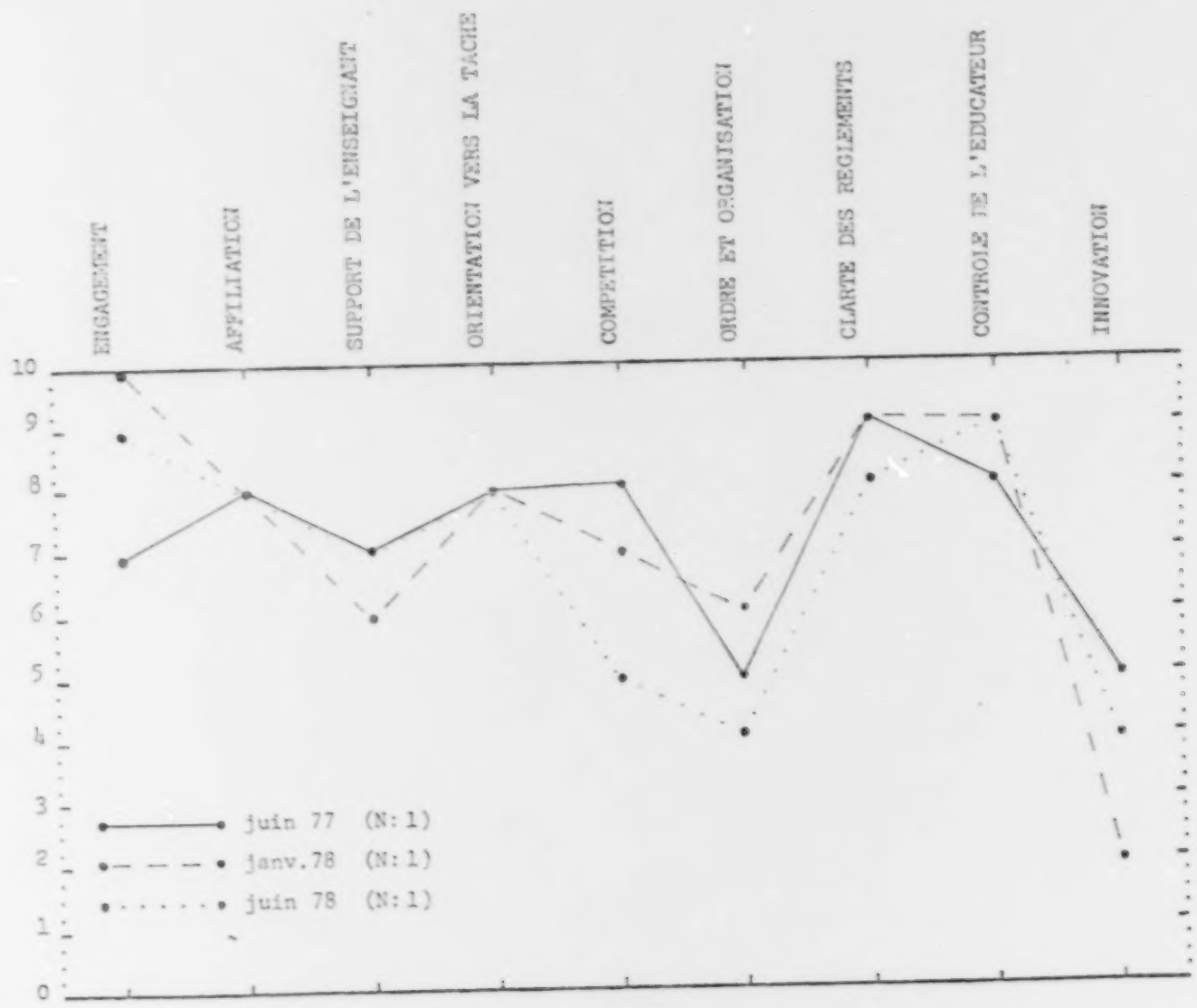


Figure 4

Résultats bruts au C.E.S. pour le titulaire du groupe expérimental du Module III

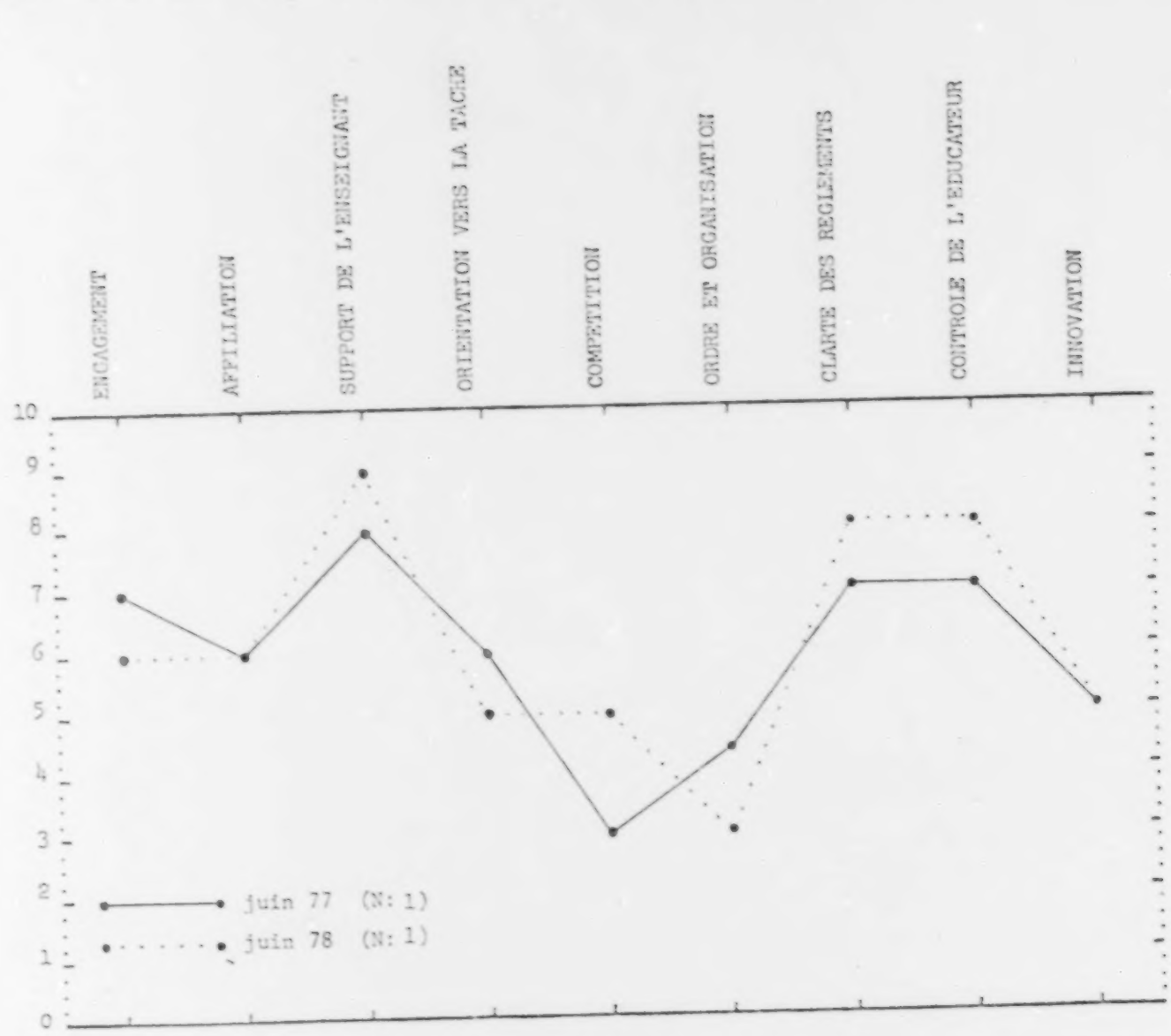


Figure 5

Résultats bruts du C.E.S. pour le titulaire du groupe contrôle A du Module III

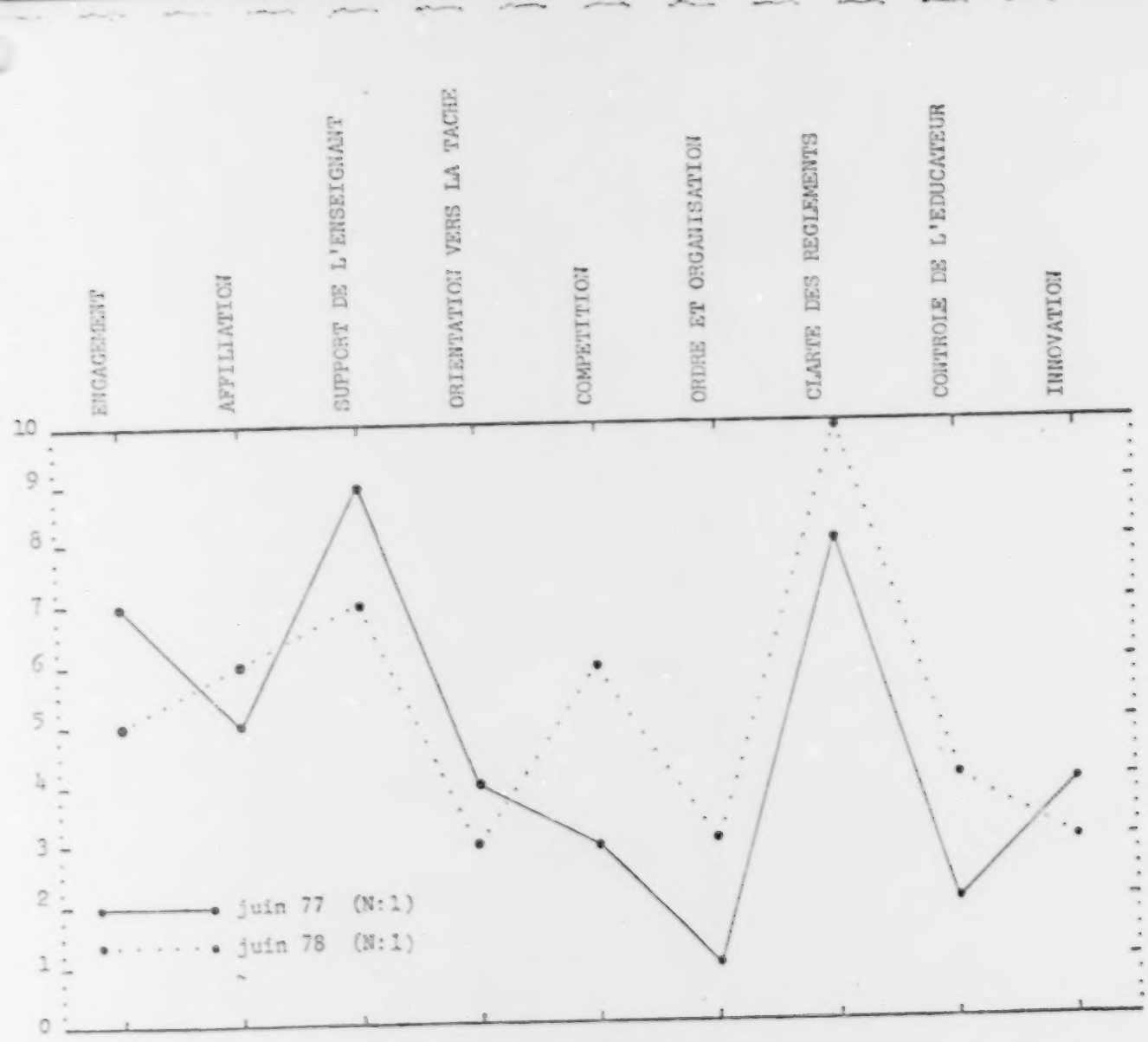


Figure 6

Résultats bruts au C.E.S. pour le titulaire du groupe contrôle B du Module III

Un coup d'oeil plus analytique à chacune des figures comparatives des titulaires (figures 4, 5, 6) nous permet en outre de constater des ressemblances entre les titulaires des groupes contrôles au niveau du regroupement des dimensions qui ont évolué et régressé de juin 1977 à juin 1978. Les titulaires de ces deux groupes estiment tous les deux qu'il y a eu évolution des dimensions "compétition", "clarté des règlements" et "contrôle de l'éducateur" et régression de "l'engagement" et de "l'orientation vers la tâche". Par rapport aux aspects sur lesquels coïncident les perceptions des titulaires des groupes contrôles, le titulaire du groupe expérimental perçoit aussi une augmentation du "contrôle de l'éducateur" mais par contre, il voit aussi augmenter "l'engagement" et diminuer la "compétition" et la "clarté des règlements". "L'orientation vers la tâche" n'a pas varié.

En comparant les résultats du titulaire du groupe expérimental de janvier 1978 à juin 1978 (figure 4), soit du début à la fin de l'expérimentation, nous observons par ailleurs une évolution du "support de l'enseignant" et de "l'innovation"; "l'engagement", la "compétition", "l'ordre" et "l'organisation" et la "clarté des règlements" marquent une régression. Ce titulaire ne perçoit cette fois aucune variation au plan de son "contrôle" et continue d'évaluer au même haut niveau (8) "l'affiliation" et "l'orientation vers la tâche".

Ces dernières perceptions du titulaire du groupe expérimental semblent coïncider avec celles de ses élèves à la fin de l'expérimentation. Les tableaux 7 et 8 nous indiquant en effet que, pour le titulaire et les élèves, tout à la fois, "l'engagement" a diminué tout comme la "compétition", "l'ordre et l'organisation" et la "clarté des règlements". Les élèves s'accordent à dire avec leur professeur qu'il y a eu évolution au plan du "support de l'enseignant". "L'affiliation" n'a pour ainsi dire pas bougé dans les deux cas. De légères différences de perceptions apparaissent aux échelles mesurant "l'orientation vers la tâche" que les élèves estiment plus importante en juin et le "contrôle de l'éducateur" que les élèves considèrent moins grand alors que, dans ces deux cas, le

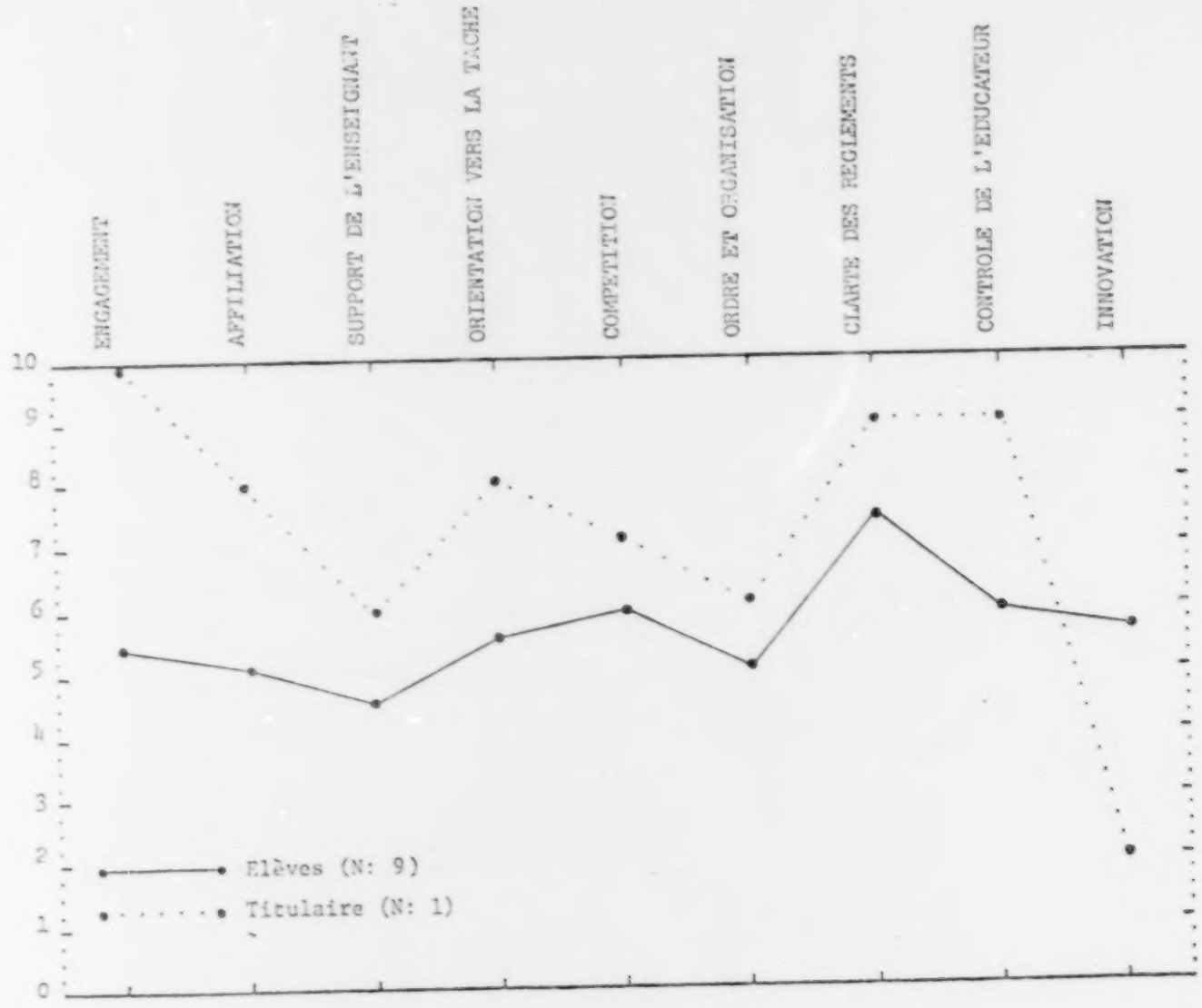


Figure 7

Résultats bruts au C.E.S. pour les élèves et le titulaire du groupe expérimental du Module III (janv.78)

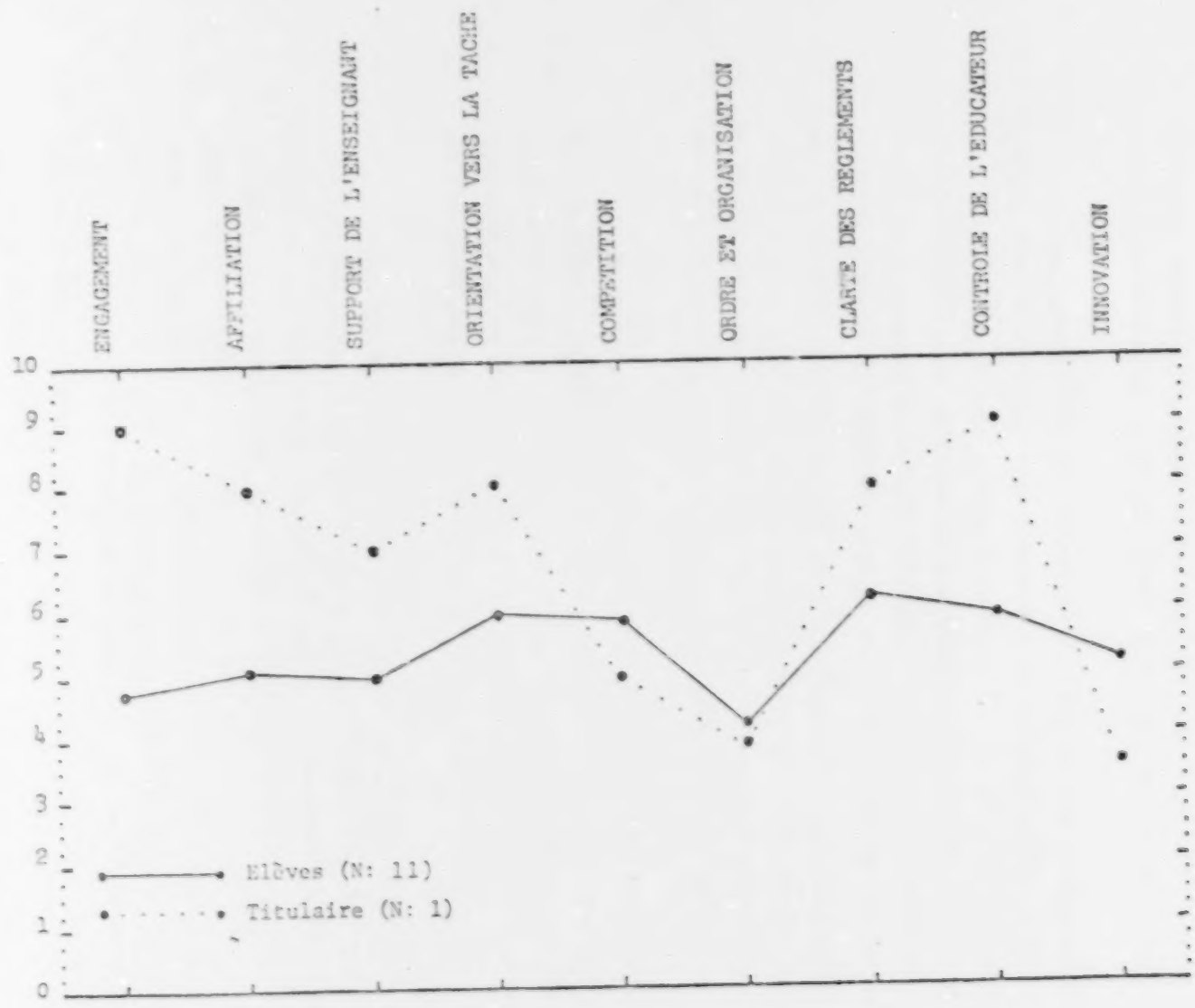


Figure 8

Résultats bruts au C.E.S. pour les élèves et le titulaire du groupe expérimental du Module III (juin 78)

titulaire ne voit aucun changement. Une seule contradiction semble vouloir dissocier les élèves du titulaire: les élèves affirment qu'une moins grande place est accordée à "l'innovation" à la fin de l'année alors que le titulaire a noté un progrès de cette dimension dans sa classe. Ce désaccord apparaît cependant moindre qu'en janvier puisque l'écart entre les profils du titulaire et des élèves a diminué de janvier à juin.

Les perceptions des élèves et du titulaire du groupe expérimental tendent donc à coïncider dans l'ensemble en ce qui concerne l'évolution du climat social de leur classe du début à la fin de l'expérimentation. Ils s'entendent pour affirmer qu'une légère détérioration du climat se dégage de l'évaluation de leur vécu en classe: les différences entre les moyennes globales obtenues en janvier et en juin pour les perceptions du titulaire et des élèves sont identiques quantitativement, étant chacune de 0.33. La différence de perceptions notée au niveau de la moyenne du C.E.S. au début de l'expérimentation entre le titulaire et ses élèves se retrouve donc quantitativement la même à la fin de l'expérimentation.

Nous aurions voulu comparer les différences de perceptions entre titulaires et élèves des groupes contrôles et du groupe expérimental mais, comme nous l'avons déjà mentionné, les titulaires des groupes contrôles n'ont pas répondu au C.E.S. de janvier 1978. Aussi, le seul point de comparaison possible à ce niveau se situe entre juin 1977 et juin 1978.

En comparant les profils des titulaires et des élèves de chaque groupe d'une année à l'autre (figures 8, 9, 10, 11, 12, 13), les différences ou ressemblances n'apparaissent pas se regrouper de façon systématique. Le regroupement des différentes dimensions ou régressions souligne des opinions contraires chez les professeurs et les élèves et ce, dans tous les groupes; le groupe contrôle A semble cependant le groupe où les divergences sont les moins grandes entre le professeur et les élèves par rapport à l'évolution du climat social de la classe, alors que le groupe expérimental est celui qui présente le plus de positions contradictoires.

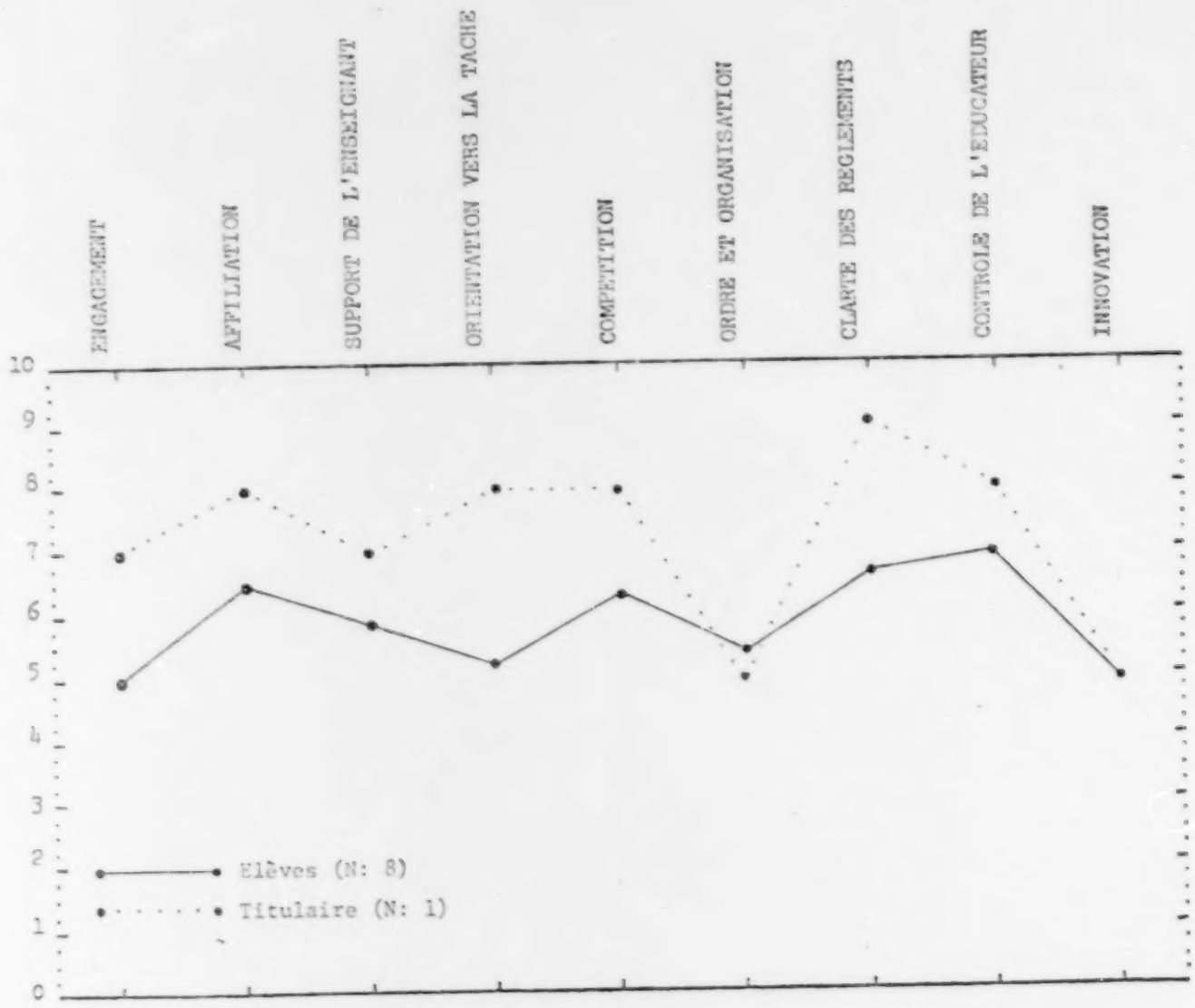


Figure 9

Résultats bruts au C.E.S. pour les élèves et le titulaire du groupe expérimental du Module III (juin 77)

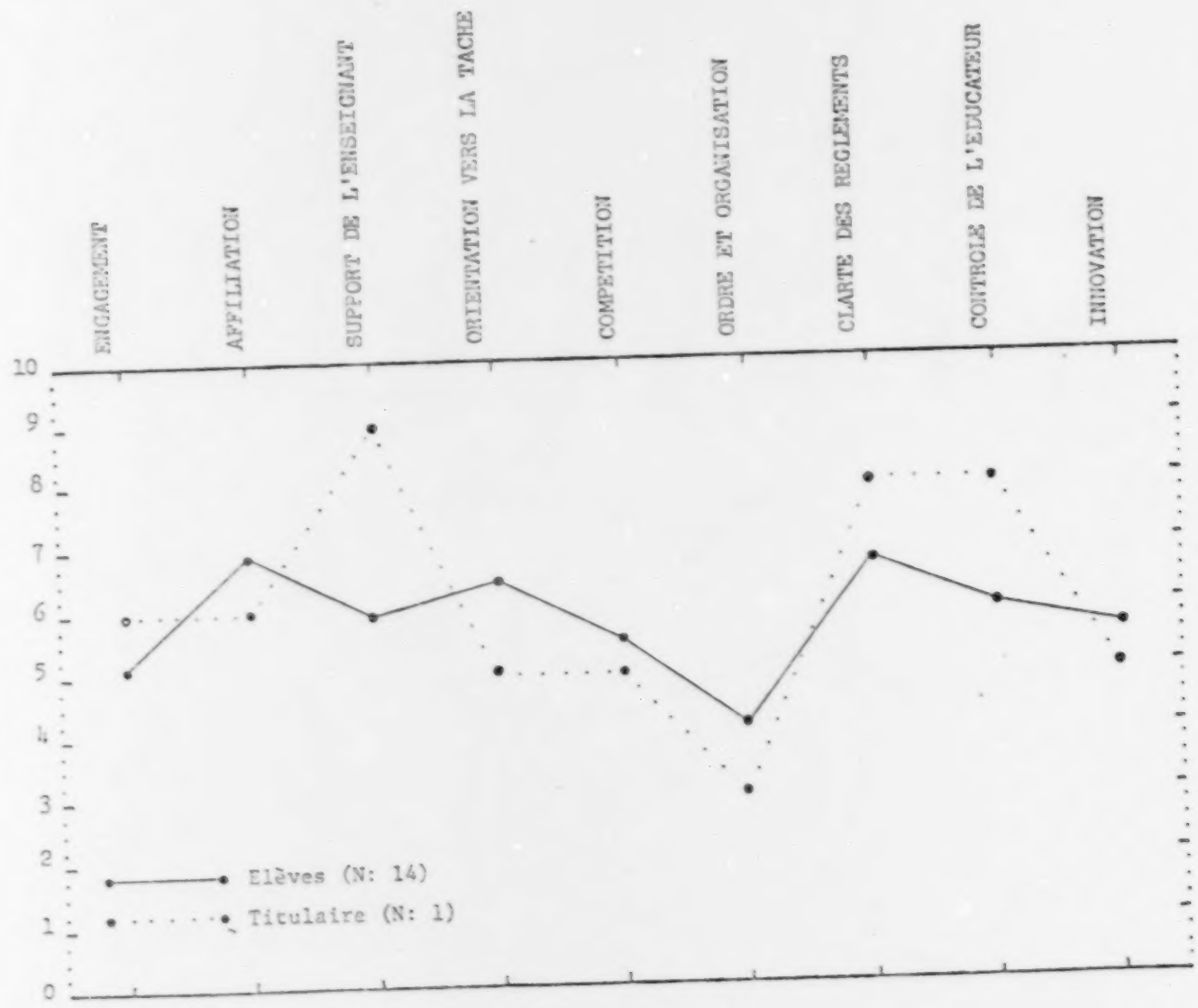


Figure 10

Résultats bruts au C.E.S. pour les élèves et le titulaire du groupe contrôle A du Module III (juin 78)

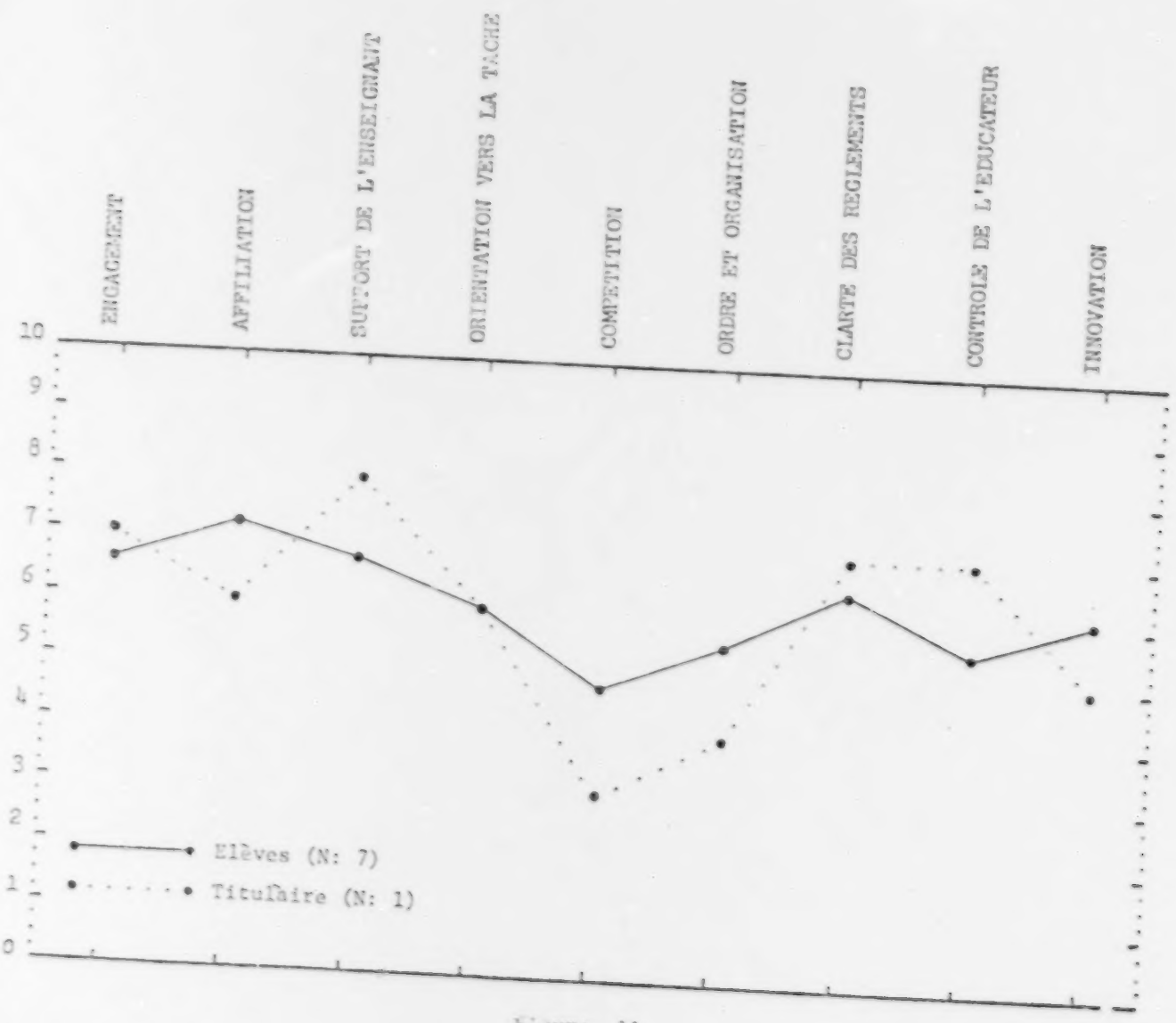


Figure 11

Résultats bruts au C.E.S. pour les élèves et le titulaire du groupe contrôle A du Module III (juin 77)

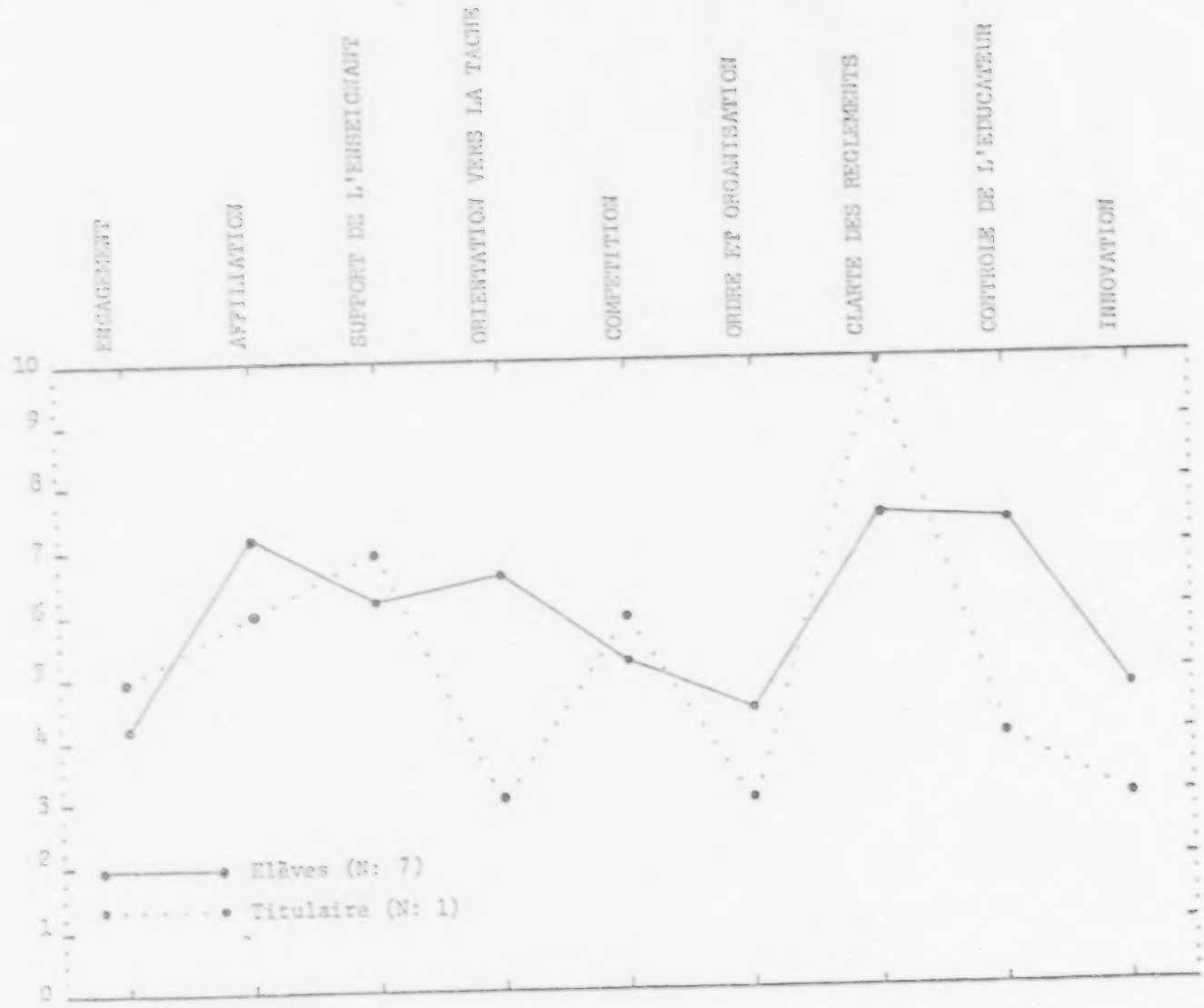


Figure 12

Résultats bruts au C.E.S. pour les élèves et le titulaire du groupe contrôle B du Module III (juin 78)

Figure 13

Résultats bruts au C.E.S. pour les élèves et le titulaire du groupe contrôle B du Module III (Juin 77)

TABLEAU 6

DIFFERENCES DE MOYENNES OBTENUES AU C.E.S. ENTRE LES TITULAIRES ET LES ELEVES DU MODULE III

		Juin 1977	Juin 1978	Différence
Groupe expérimental	Titulaire	5.44	4.89	0.55
	Elèves	4.33	4.03	0.30
	Différence	1.11	0.86	0.25
Groupe contrôle A	Titulaire	4.33	4.33	0
	Elèves	4.87	4.48	0.39
	Différence	0.54	0.15	0.39
Groupe contrôle B	Titulaire	4.33	4.33	0
	Elèves	3.71	4.37	0.66
	Différence	0.62	0.04	0.66

Si l'on tient compte des différences entre les moyennes générales des résultats au C.E.S. pour les titulaires et les élèves de chaque groupe en juin 1977, nous constatons que ces différences de moyenne diminuent en juin 1978 dans chacun des groupes (cf. tableau 6). Cette diminution est plus prononcée dans les groupes contrôles A et B que dans le groupe expérimental. Cependant, dans chacun des groupes contrôles, la diminution est entièrement due à une modification de la perception des enfants alors que, pour le groupe expérimental, la diminution est causée tant par une modification de la perception des enfants que par une modification de la perception de l'enseignant.

Nous pouvons aussi observer que les différences entre la perception des enfants et celle du titulaire au niveau de la moyenne générale est plus grande dans la classe expérimentale que dans les classes contrôles, en juin 1977 comme en juin 1978, bien que cette différence soit légèrement diminuée en juin 1978.

Dans les modules I et II du Centre de jour, seuls les titulaires ont répondu au C.E.S., comme nous l'avons déjà mentionné au cours de la présentation des instruments.

Pour les titulaires du module I, les résultats bruts obtenus au C.E.S. en janvier 1978 et en juin 1978 nous indiquent une prédominance constante des moyennes du titulaire du groupe expérimental sur celles des titulaires des groupes contrôles (cf. tableau 7). La moyenne du

TABLEAU 7: Différences de moyennes des résultats au C.E.S. entre les titulaires du module I

	Janvier 1978	Juin 1978	Evolution
Groupe expérimental	5.9	6.1	>
Groupe contrôle A	4.6	5.7	>
Groupe contrôle B	4.8	4.6	<

Figure 14

Résultats bruts au C.E.S. pour le titulaire du groupe expérimental du Module 1

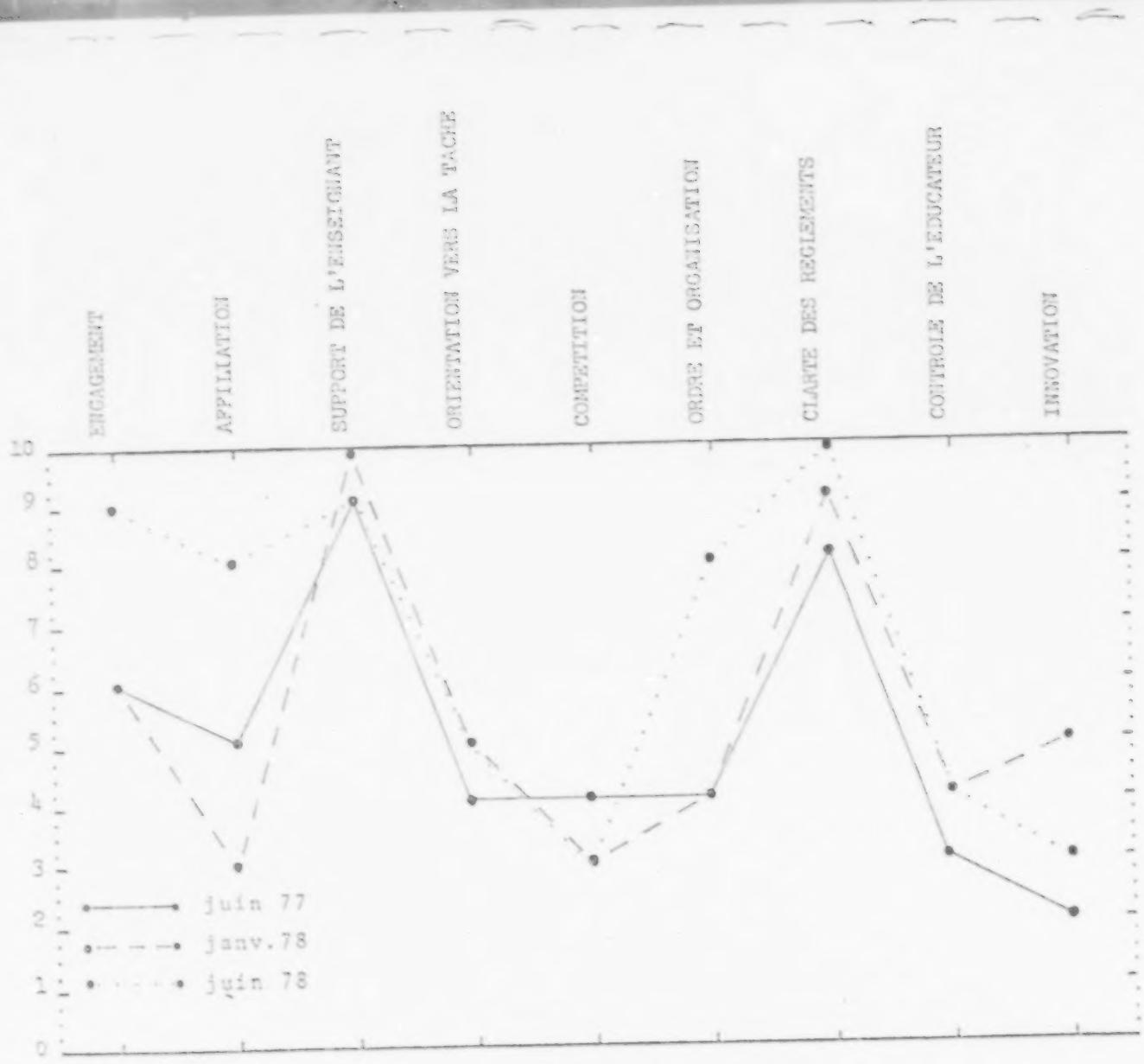


Figure 15

Résultats bruts au C.E.S. pour le titulaire du groupe contrôle A du Module I

Résultats bruts au C.E.S. pour le triulaire du groupe contrôle B du Module I

Figure 16

titulaire du groupe expérimental a légèrement augmenté en juin 1978: les dimensions "affiliation", "orientation vers le travail" et "ordre et organisation" ont augmenté, obtenant ou tendant vers le maximum possible de la cote. Le "support de l'enseignant", la "compétition", le "contrôle de l'enseignant" et "l'innovation" ont diminué. La compétition tend vers le minimum possible de la cote.

Les moyennes des titulaires des groupes contrôles accusaient en janvier 1978 une nette différence avec celle du titulaire du groupe expérimental qui dépassait la cote moyenne de 5, alors qu'elles-mêmes se situaient en deça de cette cote moyenne. En juin 1978, le titulaire du groupe contrôle A réduit de beaucoup cette différence en augmentant sa moyenne de 1.1: "l'engagement", "l'affiliation" et "l'ordre et l'organisation" ont fait des sauts considérables. Cependant, cette moyenne demeure inférieure à celle du titulaire du groupe expérimental en juin 1978. Le titulaire du groupe contrôle B augmente par contre en juin 1978 la différence de moyenne déjà existante en janvier 1978, le contrôle de l'enseignant ayant augmenté.

Les profils de chacun des titulaires nous permettront mieux cependant de cerner les différences entre les groupes contrôle et expérimental (cf. figures 14 - 16). Ainsi, en observant les points de rencontre et de divergence entre les profils des titulaires, nous pouvons noter, au plan des dimensions du développement personnel, que le titulaire du groupe expérimental accorde beaucoup d'influence à "l'orientation vers la tâche" sur le climat social de sa classe en juin 1978 alors que la "compétition" devient presque nulle à ce niveau. Par contre, les titulaires des groupes contrôles maintiennent des cotes basses à "l'orientation vers la tâche" en juin 1978 et la "compétition", quoique toujours faible, devient plus forte en juin 1978 chez ces titulaires que chez le titulaire du groupe expérimental. Enfin, le "contrôle de l'enseignant" diminue chez ce dernier alors qu'il ne varie pas du tout dans un cas et augmente dans l'autre cas chez les titulaires des groupes contrôles. Les

autres dimensions ne tendent pas à différencier de façon aussi évidente les groupes contrôles et le groupe expérimental mais il apparaît, dans l'ensemble de ces dimensions, que les titulaires des groupes contrôles ont tendance, à quelques exceptions près, à évaluer moins forts que le titulaire du groupe expérimental ces différents aspects du climat social de leur classe.

Dans le module II, le titulaire du groupe contrôle A n'a pas répondu au C.E.S. ni en janvier 1978 ni en juin 1978. Aussi, sera-t-il impossible de comparer l'évolution des perceptions de ce titulaire en regard de celles des titulaires du groupe expérimental et de l'autre groupe contrôle. Cependant, nous avons obtenu ces résultats en juin 1978 et il sera peut-être de quelque intérêt de les comparer comme tels à ceux de ses consoeurs de travail.

En ce sens, nous pouvons constater au départ (cf. tableau 8) que ce titulaire présente la plus faible moyenne au C.E.S.. Ses centrations les plus fortes, selon le profil des résultats bruts (cf. figure 17) sont le "support de l'enseignant" et la "clarté des règlements", ce qui s'apparente bien aux résultats des autres titulaires. La "compétition", le "contrôle de l'éducateur" et "l'innovation" sont les dimensions les plus faibles et leurs cotes sont inférieures à celles des deux autres titulaires.

TABLEAU 8: Différences de moyennes des résultats au C.E.S. entre les titulaires du module II

	Janvier 1978	Juin 1978	Evolution
Groupe expérimental	5.2	5.7	> (.5)
Groupe contrôle A	-	4.7	-
Groupe contrôle B	5.2	6.1	> (.9)

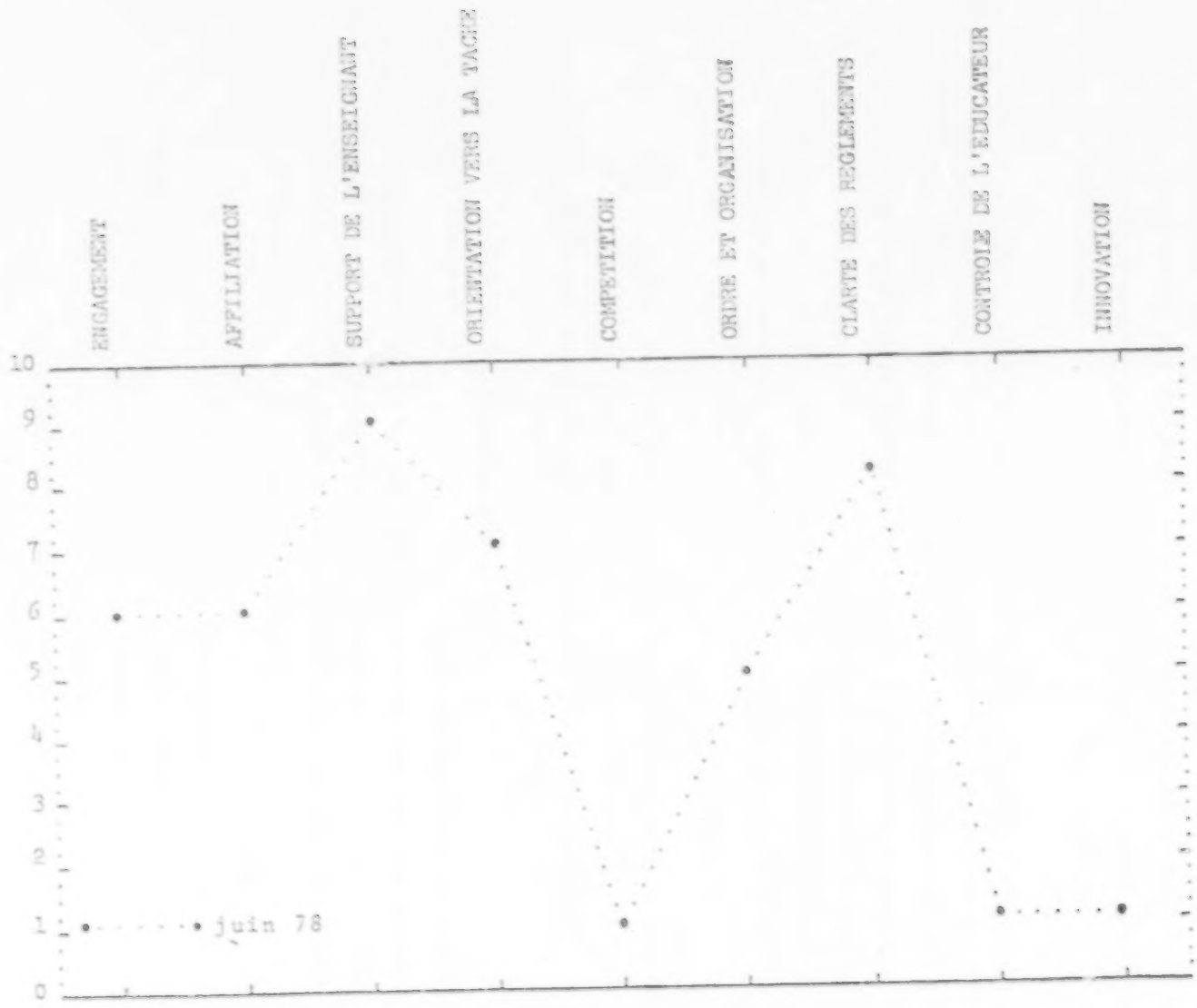


Figure 17

Résultats bruts au C.E.S. pour le titulaire du groupe contrôle A du Module II

En ce qui a trait à l'évolution des perceptions des deux titulaires qui se sont soumis à l'expérimentation, un coup d'oeil sur les moyennes obtenues par chacun en janvier et en juin 1978 (cf. figures 18, 19) nous révèle que le titulaire du groupe contrôle B a perçu une plus grande évolution du climat social de sa classe que le titulaire du groupe expérimental.

Les profils de ces mêmes titulaires indiquent en outre que le titulaire du groupe expérimental a perçu des régressions en juin 1978 à quatre échelles du climat social alors que le titulaire du groupe contrôle B n'en a perçu que deux; de plus le "contrôle de l'enseignant" qui diminue davantage chez le titulaire du groupe expérimental en juin 1978 demeure tout de même coté plus haut que chez le titulaire du groupe contrôle, ce qui entraîne nécessairement une réduction au total des résultats.

Enfin, le titulaire du groupe expérimental perçoit une diminution de la "compétition" alors que le titulaire du groupe contrôle perçoit un accroissement de cette dimension.

3.0.0 Commentaires

Dans l'ensemble, les résultats de l'évaluation du climat social dans les classes, tant par les enfants que par les enseignants, n'indiquent aucun effet notable de l'expérimentation. Là où nous sommes en mesure de faire des vérifications statistiques, nous ne notons jamais de différences significatives.

Le lecteur sera peut-être frappé par une tendance à la diminution des scores entre janvier et juin. Nous pensons que cette diminution pourrait être attribuée à la période de l'année: il est possible qu'avec le mois de juin et la fin des classes, la perception du climat social de la classe soit influencée par les perturbations et la "fatigue" dues à ce temps de l'année.

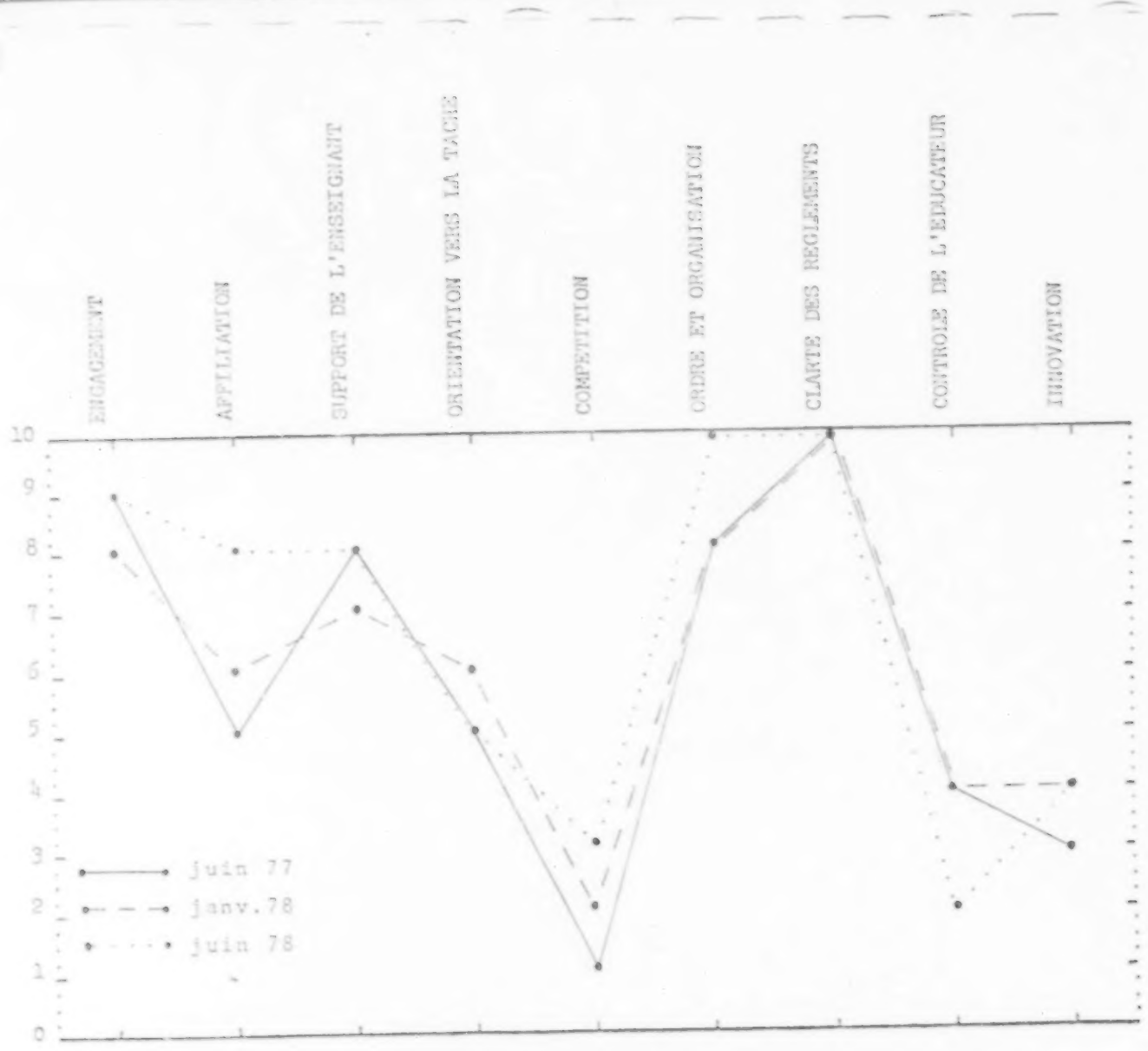


Figure 18

Résultats bruts au C.E.S. pour le titulaire du groupe contrôle B du Module II

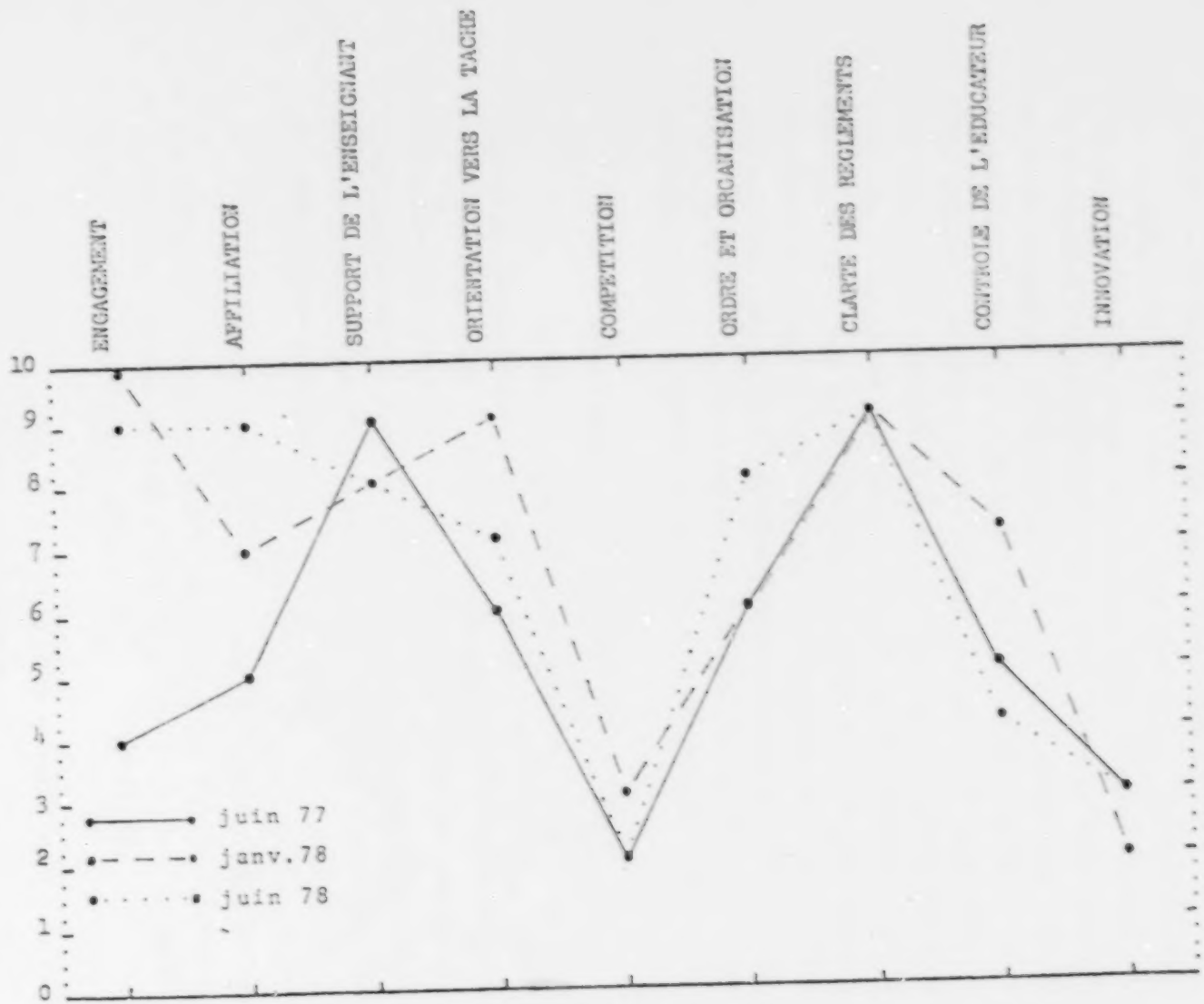


Figure 19

Résultats bruts au C.E.S. pour le titulaire du groupe expérimental du Module II

3.1 Le comportement des enfants

Nous présentons ici les résultats obtenus aux trois dimensions du AUMEF: comportement avec les pairs, comportement envers les enseignants et comportement dans les activités d'apprentissage. Seul le module I a conservé un nombre suffisant de ses sujets dans tous les groupes contrôles et expérimental de juin 1977 à juin 1978 pour nous permettre de présenter et de considérer comme pré-test les résultats obtenus en juin 1977. Les modules II et III n'ayant conservé en juin 1978, pour la plupart de leurs groupes, que trois, quatre ou cinq des sujets de juin 1977, il nous apparaît peu utile de comparer ces résultats et impossible de vérifier, par l'analyse de variance et covariance, des différences significatives entre les moyennes du groupe expérimental et des groupes contrôles respectifs de chaque module. Aussi, nous contenterons-nous de décrire, pour ces deux modules, les résultats comparables de janvier 1978 et juin 1978. Nous allons d'abord présenter les résultats obtenus au module III, puis ceux obtenus au module II et enfin ceux obtenus au module I.

3.1.0 Comportement avec les pairs au module III

Le tableau 9 présente les moyennes de la classe expérimentale et des deux classes contrôles du module III au pré-test (janvier 1978) et au post-test (juin 1978) pour la dimension "comportement avec les pairs". Nous présentons aussi les résultats de l'analyse de variance et de covariance permettant de vérifier si la moyenne de la classe expérimentale au post-test est significativement différente de la moyenne de chacune des deux classes contrôles.

Nous pouvons constater que la moyenne du groupe contrôle A a diminué de 2.01 points entre janvier et juin; que la moyenne du groupe contrôle B a augmenté de 0.40 points alors que la moyenne du groupe expérimental a augmenté de 4.43 points.

Les analyses statistiques nous indiquent que la différence au post-test entre la classe expérimentale et la classe contrôle A n'est pas significative mais, qu'elle le devient à un niveau de $p. \leq .003$ lorsque

TABLEAU 9

RESULTATS OBTENUS A LA DIMENSION "COMPORTEMENT AVEC LES PAIRS" DU AUMER
POUR LES CLASSES CONTROLES ET LA CLASSE EXPERIMENTALE DU MODULE III EN JANVIER ET JUIN 1978

Classes / Statistiques	CONTROLE A (n:14)		EXPERIMENTALE (n: 14)		CONTROLE B (n:11)	
	janvier 78	juin 78	janvier 78	juin 78	janvier 78	juin 78
Moyennes	11.23	9.21	8.71	13.14	7.80	8.20
Ecarts types	6.64	5.58	5.08	7.08	2.53	4.52

	F test	p.	F test	p.
1. Effet principal classe-contrôle vs classe expérimentale	2.74	N.S.	5.33	0.03
2. Effet de la co-variable (AUMER Janvier)	11.73	0.002	10.26	0.004
Variance totale expliquée par 1 et 2	7.23	0.003	7.79	0.003

nous tenons compte du point de départ de chacun des groupes (analyse de covariance). C'est donc dire que nous pouvons rejeter l'hypothèse qu'il n'y a pas de différence entre les deux groupes avec une limite de confiance de .003.

Les analyses statistiques des différences entre les moyennes de la classe expérimentale et de la classe contrôle B indiquent qu'il y a une différence significative entre les moyennes au post-test ($p. \leq .03$) et que cette différence significative se maintient avec une marge d'incertitude plus petite ($p. \leq .003$) lorsque nous introduisons le pré-test comme covariable.

Nous pouvons donc constater qu'à la fin de l'expérience, il y a une différence significative, dans le sens espéré, entre la moyenne de la classe expérimentale et les moyennes des deux classes contrôles pour les mesures du comportement des enfants à l'égard de leurs pairs après avoir effectué une correction pour les différences dues aux inégalités lors du pré-test de janvier 1978.

3.1.1 Comportement envers les enseignants au module III

Le tableau 10 présente les moyennes de la classe expérimentale et des deux classes contrôles du module III au pré-test (janvier 1978) et au post-test (juin 1978) pour la dimension "comportement envers les enseignants". Nous y présentons aussi les résultats de l'analyse de variance et de covariance.

Nous pouvons constater que la moyenne de la classe contrôle A diminue de 1.35 points entre janvier et juin; que la moyenne de la classe contrôle B augmente de 5.20 points au cours de la même période et que la moyenne de la classe expérimentale augmente de 0.43 points.

Les analyses statistiques indiquent que les différences entre les moyennes de la classe expérimentale et de la classe contrôle A au post-test avant l'inclusion de la covariable et après l'inclusion

TABLEAU 10

RESULTATS OBTENUS A LA DIMENSION "COMPORTEMENT ENVERS LES ENSEIGNANTS" DU AUMER POUR LES CLASSES CONTROLES ET LA CLASSE EXPERIMENTALE DU MODULE III EN JANVIER ET JUIN 1978

Statistiques \ Classes	CONTROLE A (n:14)		EXPERIMENTALE (n: 14)		CONTROLE B (n:11)	
	janvier 78	juin 78	janvier 78	juin 78	janvier 78	juin 78
Moyennes	11.71	10.36	14.43	14.86	6.60	11.80
Ecarts types	5.43	6.16	4.60	6.18	1.84	4.80

	F test	p.	F test	p.
1. Effet principal classe-contrôle vs classe expérimentale	5.64	0.03	2.20	N.S.
2. Effet de la co-variable (AUMER Janvier)	14.35	0.001	7.43	0.01
Variance totale expliquée par 1 et 2	1.00	0.001	4.82	0.02

de la covariable sont significatives à un niveau de probabilité de .01 et .001 respectivement.

Les analyses statistiques indiquent que les différences entre les moyennes de la classe expérimentale et de la classe contrôle B au post-test ne sont pas significatives lorsque le seul post-test est considéré. Lorsque la covariable (le pré-test) est considérée, la différence entre les moyennes au post-test est significative ($p \leq .02$), mais il faut noter que la moyenne de la classe contrôle a augmenté beaucoup plus que la moyenne de la classe expérimentale. Le test statistique, significatif ici, indique que la classe contrôle B a un résultat supérieur à la classe expérimentale lorsque nous tenons compte du pré-test. Nous pouvons donc constater qu'à la fin de l'expérience il y a une différence significative, dans le sens espéré, entre la moyenne de la classe expérimentale et la moyenne de la classe contrôle A du module III pour les mesures du comportement des enfants envers les enseignants; cette différence demeure après avoir effectué une correction pour les inégalités des résultats obtenus avant le début de l'expérience. Cependant, la différence significative entre les moyennes de la classe expérimentale et de la classe contrôle B, après correction pour le pré-test, est dans le sens contraire de la différence espérée, c'est-à-dire que la classe contrôle a manifesté plus de changements que la classe expérimentale.

3.1.2 Comportement dans les activités d'apprentissage au module III

Le tableau 11 présente les moyennes de la classe expérimentale et des deux classes contrôles du module III au pré-test (janvier 1978) et au post-test (juin 1978) pour la dimension "comportement dans les activités d'apprentissage". Nous y présentons aussi les résultats de l'analyse de variance et de covariance.

Nous pouvons constater que la moyenne de la classe contrôle A diminue de 2.00 points entre janvier et juin; que la moyenne de la classe contrôle B augmente de 1.20 points au cours de la même période et que la moyenne de la classe expérimentale augmente de 3.00 points.

TABLEAU 11

RESULTATS OBTENUS A LA DIMENSION "COMPORTEMENT DANS LES ACTIVITES D'APPRENTISSAGE" DU AUMER POUR LES CLASSES CONTROLES ET LA CLASSE EXPERIMENTALE DU MODULE III EN JANVIER ET JUIN 1978

Statistiques \ Classes	CONTROLE A (n:14)		EXPERIMENTALE (n: 14)		CONTROLE B (n:11)	
	janvier 78	juin 78	janvier 78	juin 78	janvier 78	juin 78
Moyennes	12.50	10.50	10.64	13.64	7.20	8.40
Ecarts types	5.87	5.45	4.45	5.40	3.33	4.53

	F test	p.	F test	p.
1. Effet principal classe-contrôle vs classe expérimentale	3.54	N.S.	9.97	0.005
2. Effet de la co-variable (AUMER Janvier)	14.75	0.001	14.80	0.001
Variance totale expliquée par 1 et 2	9.15	0.001	12.39	0.001

Les analyses statistiques nous indiquent que la différence au post-test entre la classe expérimentale et la classe contrôle A n'est pas significative mais qu'elle le devient à un niveau de $p. < .001$ lorsque nous tenons compte du point de départ de chacun des groupes (analyse de covariance).

Les analyses statistiques des différences entre les moyennes de la classe expérimentale et de la classe contrôle B indiquent qu'il y a une différence significative entre les moyennes au post-test ($p < .005$) et que cette différence significative se maintient avec une marge d'incertitude plus petite ($p. < .001$) lorsque nous introduisons le pré-test comme covariable.

Nous pouvons donc constater qu'à la fin de l'expérience il y a une différence significative, dans le sens espéré, entre la moyenne de la classe expérimentale et les moyennes des deux classes contrôles du module III, pour les mesures du comportement des enfants dans les activités d'apprentissage, différence qui demeure après avoir corrigé les inégalités des résultats obtenus avant le début de l'expérience en janvier 1978.

3.1.3 Comportement avec les pairs au module II

Le tableau 12 présente les moyennes de la classe expérimentale et des deux classes contrôles du module II au pré-test (janvier 1978) et au post-test (juin 1978)[1] pour la dimension "comportement avec les pairs". Nous y présentons aussi les résultats de l'analyse de variance et de covariance.

Nous pouvons constater que la moyenne de la classe contrôle A a diminué de 3.38 points entre janvier et juin alors que la moyenne de la classe expérimentale a augmenté de 1.76 points.

---

[1] Il est à noter que nous n'avons pas réussi à obtenir des données pour la classe contrôle B en juin 1978

TABLEAU 1°

RESULTATS OBTENUS A LA DIMENSION "COMPORTEMENT AVEC LES PAIRS" DU AUMER

POUR LES CLASSES CONTROLES ET LA CLASSE EXPERIMENTALE DU MODULE II EN JANVIER ET JUIN 1978

Classes / Statistiques	CONTROLE A (n: 9)		EXPERIMENTALE (n:9)		CONTROLE B (n: 9)	
	janvier 78	juin 78	janvier 78	juin 78	janvier 78	juin 78
Moyennes	14.38	11.00	10.33	12.09	11.67	-
Ecarts types	6.68	5.43	9.53	8.77	3.87	-

	F test	p.	F test	p.
1. Effet principal classe-contrôle vs classe expérimentale	2.16	N.S.	-	-
2. Effet de la co-variable (AUMER Janvier)	17.46	0.001	-	-
Variance totale expliquée par 1 et 2	9.78	0.002	-	-

Les analyses statistiques nous indiquent que la différence au post-test entre la classe expérimentale et la classe contrôle A n'est pas significative mais qu'elle le devient à un niveau de $p. \leq .002$ lorsque nous tenons compte du point de départ de chacun des groupes (analyse de covariance).

Nous pouvons donc constater qu'il y a, à la fin de l'expérience, une différence significative, dans le sens espéré, entre la moyenne de la classe expérimentale et la moyenne de la classe contrôle A du module II pour les mesures du comportement des enfants à l'égard de leurs pairs après avoir effectué une correction pour les inégalités des résultats obtenus avant le début de l'expérience en janvier 1978.

3.1.4 Comportement envers les enseignants au module II

Le tableau 13 présente les moyennes de la classe expérimentale et des deux classes contrôles du module II au pré-test (janvier 1978) et au post-test (juin 1978)[1] pour la dimension "comportement envers les enseignants". Nous y présentons aussi les résultats de l'analyse de variance et de covariance.

Nous pouvons constater que la moyenne de la classe contrôle A a diminué de 3.00 points entre janvier et juin alors que la moyenne de la classe expérimentale a augmenté de 0.67 points à la même période.

Les analyses statistiques nous indiquent que la différence des moyennes au post-test entre la classe expérimentale et la classe contrôle A n'est pas significative. Même après avoir utilisé le pré-test comme covariable dans une analyse de covariance, la différence entre les moyennes des deux groupes n'est toujours pas significative.

Nous pouvons donc constater qu'à la fin de l'expérience, il n'y a aucune différence significative entre la moyenne de la classe contrôle A et la moyenne de la classe expérimentale du module II pour les mesures du comportement des enfants à l'égard des enseignants.

---

[1] Il est à noter que nous n'avons pas réussi à obtenir des données pour la classe contrôle B en juin 1978.

TABLEAU 13

RESULTATS OBTENUS A LA DIMENSION "COMPORTEMENT ENVERS LES ENSEIGNANTS" DU AUMER POUR LES CLASSES CONTROLES ET LA CLASSE EXPERIMENTALE DU MODULE II EN JANVIER ET JUIN 1978

Classes / Statistiques	CONTROLE A (n: 9)		EXPERIMENTALE (n:9)		CONTROLE B (n: 9)	
	janvier 78	juin 78	janvier 78	juin 78	janvier 78	juin 78
Moyennes	13.63	10.63	11.22	11.89	6.89	-
Ecarts types	6.55	3.82	6.06	6.79	2.32	-

	F test	p.	F test	p.
1. Effet principal classe-contrôle vs classe expérimentale	0.53	N.S.	-	-
2. Effet de la co-variable (AUMER Janvier)	0.68	N.S.	-	-
Variance totale expliquée par 1 et 2	0.60	N.S.	-	-

3.1.5 Comportement dans les activités d'apprentissage au module II

Le tableau 14 présente les moyennes de la classe expérimentale et des deux classes contrôles du module II au pré-test (janvier 1978) et au post-test (juin 1978)[1] pour la dimension "comportement dans les activités d'apprentissage". Le tableau 14 présente aussi les résultats de l'analyse de variance et de covariance.

Nous pouvons constater que la moyenne de la classe contrôle A a augmenté de 1.59 points entre janvier et juin alors que la moyenne de la classe expérimentale a augmenté de 1.89 points à la même période.

Les analyse statistiques nous indiquent que la différence des moyennes au post-test entre la classe expérimentale et la classe contrôle A n'est pas significative. Cependant, lorsque nous introduisons dans l'analyse le pré-test comme covariable, nous obtenons une différence significative entre les moyennes des deux groupes ($p \leq .04$).

Nous pouvons donc constater qu'à la fin de l'expérience il y a une différence significative, dans le sens espéré, entre la moyenne de la classe contrôle A et la moyenne de la classe expérimentale du module II pour les mesures du comportement des enfants dans les activités d'apprentissage, si nous effectuons une correction pour les inégalités des résultats obtenus avant le début de l'expérience en janvier 1978.

3.1.6 Comportement avec les pairs au module I

Comme nous l'avons mentionné précédemment, il nous a été possible d'utiliser le pré-test de juin 1977 pour ajuster les différences observées en juin 1978 entre la classe expérimentale et les classes contrôles du module I. Nous n'avons pu utiliser le pré-test de juin 1977 pour les modules II et III parce que trop peu d'enfants des classes expérimentales et contrôles de ces modules étaient présents en juin 1977,

---

[1] Il est à noter que nous n'avons pas réussi à obtenir des données pour la classe contrôle B en juin 1978.

TABLEAU 14

RESULTATS OBTENUS A LA DIMENSION "COMPORTEMENT DANS LES ACTIVITES D'APPRENTISSAGE" DU AUMER POUR LES CLASSES CONTROLES ET LA CLASSE EXPERIMENTALE DU MODULE II EN JANVIER ET JUIN 1978

Classes / Statistiques	CONTROLE A (n: 9)		EXPERIMENTALE (n:9)		CONTROLE B (n: 9)	
	janvier 78	juin 78	janvier 78	juin 78	janvier 78	juin 78
Moyennes	10.63	12.22	13.33	15.22	4.89	-
Ecarts types	7.29	7.17	8.50	7.50	1.36	-

	F test	p.	F test	p.
1. Effet principal classe-contrôle vs classe expérimentale	0.03	N.S.	-	-
2. Effet de la co-variable (AUMER Janvier)	8.16	0.01	-	-
Variance totale expliquée par 1 et 2	4.09	0.04	-	-

alors qu'au module I seulement un (1) enfant de chacune des classes contrôles et deux (2) enfants de la classe expérimentale étaient absents en juin 1977.

Nous allons d'abord présenter les résultats de la comparaison entre la classe expérimentale et les classes contrôles en juin 1978, utilisant le pré-test de janvier 1978. Tous les enfants de chacune des classes sont inclus dans cette comparaison. Il s'agit en fait d'une analyse identique à celle que nous avons faite précédemment pour les modules II et III. Nous allons ensuite présenter la comparaison des mêmes groupes mais en utilisant, comme covariable, d'une part le pré-test de juin 1977 et, d'autre part, le pré-test de janvier 1978. Seulement les enfants pour qui nous avons des données en juin 1977, en janvier 1978 et en juin 1978 seront alors retenus. Cette dernière analyse nous permettra de vérifier si nous obtenons les mêmes résultats lorsque nous tenons compte du comportement des enfants en janvier 1978 et lorsque nous tenons compte de leur comportement en juin 1977.

Le tableau 15a présente les moyennes de la classe expérimentale et des deux classes contrôles du module I au pré-test (janvier 1978) et au post-test (juin 1978) pour la dimension "comportement avec les pairs". Le même tableau présente les résultats de l'analyse de variance et de covariance pour vérifier si les différences entre les moyennes atteignent un seuil acceptable[1] de probabilité.

Nous pouvons constater que la moyenne de la classe contrôle A a diminué de 0.92 points entre janvier et juin; que la moyenne de la classe contrôle B a diminué de 0.87 points au cours de la même période, alors que la moyenne de la classe expérimentale a augmenté de 1.13 points.

Les analyses statistiques indiquent que les différences entre la moyenne de chacune des classes contrôles et la moyenne de la

---

[1] Dans la présente étude nous considérons un $p. < .05$ comme un seuil acceptable de probabilité.

TABLEAU 15a

RESULTATS OBTENUS A LA DIMENSION "COMPORTEMENT AVEC LES PAIRS" DU AUMER POUR LES CLASSES CONTROLES ET LA CLASSE EXPERIMENTALE DU MODULE I EN JANVIER ET JUIN 1978

Classes / Statistiques	CONTROLE A (n: 8)		EXPERIMENTALE (n:8)		CONTROLE B (n: 8)	
	janvier 78	juin 78	janvier 78	juin 78	janvier 78	juin 78
Moyennes	12.57	11.75	13.25	14.38	11.50	10.63
Ecarts types	5.06	4.53	5.70	5.66	7.91	6.74

	F test	p.	F test	p.
1. Effet principal classe-contrôle vs classe expérimentale	1.93	N.S.	3.17	N.S.
2. Effet de la co-variable (AUMER Janvier)	12.73	0.003	17.49	0.001
Variance totale expliquée par 1 et 2	7.33	0.007	10.33	0.002

classe expérimentale au post-test ne sont pas significatives mais qu'elles le deviennent, dans les deux cas, lorsque nous utilisons le pré-test comme covariable. La différence entre la moyenne de la classe expérimentale et la moyenne de la classe contrôle A atteint un seuil de probabilité de .007 alors que la différence entre la moyenne de la classe expérimentale et la moyenne de la classe contrôle B atteint un seuil de probabilité de .002.

Nous pouvons donc constater qu'à la fin de l'expérience, il y a une différence significative, dans le sens espéré, entre la moyenne de la classe expérimentale et la moyenne de chacune des classes contrôles du module I pour les mesures du comportement des enfants avec les pairs, si nous effectuons une correction pour les inégalités des résultats obtenus avant le début de l'expérience en janvier 1978.

Le tableau 15b présente les moyennes de la classe expérimentale et des deux classes contrôles du module I aux pré-tests de juin 1977 et de janvier 1978, ainsi qu'au post-test de juin 1978. Seuls les enfants pour lesquels nous avions des données à chacun de ces moments d'observation ont été retenus. Ce tableau 15b présente aussi les résultats de l'analyse de variance et de covariance effectuée pour vérifier la limite de confiance des différences entre les moyennes de juin 1978, utilisant tantôt le pré-test de juin 1977 et tantôt le pré-test de janvier 1978 comme covariable.

Nous pouvons constater que nous obtenons les mêmes résultats qu'au tableau 15a lorsque nous utilisons le pré-test de janvier 1978 pour corriger les effets dus aux inégalités existant avant l'implantation de l'expérimentation (i.e. en janvier 1978). Cependant lorsque nous utilisons le pré-test de juin 1977 pour corriger les effets dus à ces inégalités, nous n'observons plus de différences significatives entre la classe expérimentale et les deux classes contrôles.

Les différences entre la classe expérimentale et les classes contrôles pour le "comportement des enfants à l'égard de leurs

TABLEAU 15b

RESULTATS OBTENUS A LA DIMENSION DU AUMER "COMPORTEMENT AVEC LES PAIRS"
POUR LES CLASSES CONTROLES ET LA CLASSE EXPERIMENTALE DU MODULE I EN JUIN 77, JANVIER 78 ET JUIN 78

Classes / Statistiques	CONTROLE A (n:7)			EXPERIMENTALE (n:6)			CONTROLE B (n:7)		
	juin 77	janv.78	juin 78	juin 77	janv.78	juin 78	juin 77	janv.78	juin 78
Moyennes	12.43	13.50	12.1	18.17	13.85	13.00	13.57	11.57	10.71
Ecarts types	3.05	4.85	4.7	5.53	5.87	5.76	5.19	8.54	7.27

		F test	P	F test	P
1. Effet principal classe-contrôle vs classe expérimentale	juin 77 juin 78	0.096	N.S.	0.440	N.S.
	janv.78 juin 78	0.177	N.S.	0.930	N.S.
2. Effet de la co-variable AUMER janvier		12.415	0.006	16.626	.002
3. Effet de la co-variable AUMER juin 77		2.160	N.S.	2.660	N.S.
4. Variance totale expliquée par 1 et 2		6.296	0.017	8.778	.006
5. Variance totale expliquée par 1 et 3		1.128	N.S.	1.520	N.S.

pairs" en juin 1978 sont donc significatives ou non significatives selon que l'on utilise comme pré-test (dans une analyse de covariance) les observations de janvier 1978 ou les observations de juin 1977.

3.1.7 Comportement envers les enseignants au module I

Le tableau 16a présente les moyennes de la classe expérimentale et des deux classes contrôles du module I au pré-test (janvier 1978) et au post-test (juin 1978) pour la dimension "comportement envers les enseignants". Le même tableau présente les résultats de l'analyse de variance et de covariance effectuée pour vérifier la limite de confiance des différences entre les moyennes.

Nous pouvons constater que la moyenne de la classe contrôle A a augmenté de 0.12 points entre janvier et juin; que la moyenne de la classe contrôle B a diminué de 5.75 au cours de la même période alors que la moyenne de la classe expérimentale a augmenté de 3.50 points.

Les analyses statistiques indiquent que la différence entre la moyenne de la classe contrôle A et la moyenne de la classe expérimentale au post-test n'est pas significative que ce soit avant ou après l'ajustement fait pour les différences au pré-test. Cependant, les mêmes analyses indiquent que la différence entre la moyenne de la classe expérimentale et la moyenne de la classe contrôle B au post-test est significative tant avant ($p. \leq .006$) qu'après ($p. \leq .02$) l'introduction de la covariable (i.e. le pré-test).

Nous pouvons donc constater qu'à la fin de l'expérience il y a une différence significative, dans le sens espéré, entre la moyenne de la classe expérimentale et la moyenne de la classe contrôle B du module I pour la mesure du comportement des enfants envers les enseignants, mais que cette différence ne se vérifie pas entre la moyenne de la classe expérimentale et la moyenne de la classe contrôle A, même lorsque nous effectuons une correction pour les inégalités des résultats obtenus avant le début de l'expérience en janvier 1978.

TABLEAU 16a

RESULTATS OBTENUS A LA DIMENSION "COMPORTEMENT ENVERS LES ENSEIGNANTS" DU AUMER POUR LES CLASSES CONTROLES ET LA CLASSE EXPERIMENTALE DU MODULE I EN JANVIER ET JUIN 1978

Statistiques \ Classes	CONTROLE A (n:8)		EXPERIMENTALE (n:8)		CONTROLE B (n: 8)	
	janvier 78	juin 78	janvier 78	juin 78	janvier 78	juin 78
Moyennes	11.88	12.00	13.63	17.13	15.25	9.50
Ecarts types	2.85	4.78	4.14	5.22	6.45	3.82

	F test	p.	F test	p.
1. Effet principal classe-contrôle vs classe expérimentale	3.91	N.S.	10.68	0.006
2. Effet de la co-variable (AUMER Janvier)	0.04	N.S.	0.45	N.S.
Variance totale expliquée par 1 et 2	1.98	N.S.	5.56	0.02

Le tableau 16b présente les moyennes de la classe expérimentale et des deux classes contrôles du module I aux pré-tests de juin 1977 et de janvier 1978, ainsi qu'au post-test de juin 1978. Seuls les enfants pour lesquels nous avions des données à chacun de ces moments d'observation ont été retenus. Le tableau 16b présente aussi les résultats de l'analyse de variance et de covariance effectuée pour vérifier la limite de confiance des différences entre les moyennes de juin 1978, utilisant tantôt le pré-test de juin 1977 et tantôt le pré-test de janvier 1978 comme covariable.

Nous pouvons constater que nous obtenons les mêmes résultats qu'au tableau 16a lorsque nous utilisons le pré-test de juin 1977 aussi bien que le pré-test de janvier 1978 pour corriger les effets dus aux inégalités existant avant l'implantation de l'expérimentation (c'est-à-dire en janvier 1978), c'est-à-dire qu'à la fin de l'expérience il y a une différence significative, dans le sens espéré, entre la moyenne de la classe expérimentale et la moyenne de la classe contrôle B du module I pour la mesure du comportement des enfants envers les enseignants, mais que cette différence ne se vérifie pas entre la moyenne de la classe expérimentale et la moyenne de la classe contrôle A même lorsque nous effectuons une correction pour les inégalités des résultats obtenus en janvier 1978 aussi bien qu'en juin 1977.

3.1.8 Comportement dans les activités d'apprentissage au module I

Le tableau 17a présente les moyennes de la classe expérimentale et des deux classes du module I au pré-test (janvier 1978) et au post-test (juin 1978) pour la dimension "comportement dans les activités d'apprentissage". Le même tableau présente les résultats de l'analyse de variance et de covariance effectuée pour vérifier la limite de confiance des différences entre les moyennes.

Nous pouvons constater que la moyenne de chacune des classes a diminué de janvier à juin. La moyenne de la classe contrôle A a diminué de 7.22 points; la moyenne de la classe contrôle B a diminué

TABLEAU 16b

RESULTATS OBTENUS A LA DIMENSION DU AUMER "COMPORTEMENT ENVERS LES ENSEIGNANTS"
POUR LES CLASSES CONTROLES ET LA CLASSE EXPERIMENTALE DU MODULE I EN JUIN 1977, JANVIER 78 ET JUIN 78

Classes / Statistiques	CONTROLE A (n:7)			EXPERIMENTALE (n:6)			CONTROLE B (n:7)		
	juin 77	janv.78	juin 78	juin 77	janv.78	juin 78	juin 77	janv.78	juin 78
Moyennes	15.43	11.86	12.43	18.33	13.43	17.33	12.43	15.14	9.29
Ecarts types	5.94	3.08	4.995	8.36	4.43	5.47	7.04	6.97	4.07

		F test	p	F test	p
1. Effet principal classe-contrôle vs classe expérimentale	juin 77 juin 78	2.643	N.S.	8.433	0.016
	janv.78 juin 78	2.642	N.S.	8.924	0.014
2. Effet de la co-variable AUMER janvier		0.164	N.S.	0.610	N.S.
3. Effet de la co-variable AUMER juin 77		0.171	N.S.	0.026	N.S.
4. Variance totale expliquée par 1 et 2		1.403	N.S.	4.767	0.035
5. Variance totale expliquée par 1 et 3		1.407	N.S.	4.230	0.047

TABLEAU 17a

RESULTATS OBTENUS A LA DIMENSION "COMPORTEMENT DANS LES ACTIVITES D'APPRENTISSAGE" DU AUMER POUR LES CLASSES CONTROLES ET LA CLASSE EXPERIMENTALE DU MODULE I EN JANVIER ET JUIN 1978

Statistiques \ Classes	CONTROLE A (n: 8)		EXPERIMENTALE (n: 8)		CONTROLE B (n:8)	
	janvier 78	juin 78	janvier 78	juin 78	janvier 78	juin 78
Moyennes	16.72	9.50	16.13	14.25	15.67	12.25
Ecarts types	5.02	6.23	3.14	6.04	5.09	8.57

	F test	p.	F test	p.
1. Effet principal classe-contrôle vs classe expérimentale	5.09	0.04	0.67	N.S.
2. Effet de la co-variable (AUMER Janvier)	16.93	0.001	10.23	0.001
Variance totale expliquée par 1 et 2	10.91	0.002	9.95	0.002

de 3.42 points et la moyenne de la classe expérimentale a diminué de 1.88 points.

Les analyses statistiques indiquent que la différence entre la moyenne de la classe contrôle A et la moyenne de la classe expérimentale au post-test est significative, alors que la différence entre la moyenne de la classe contrôle B et la moyenne de la classe expérimentale au post-test n'est pas significative. Cependant, lorsque nous utilisons le pré-test pour corriger la différence de niveau initial par l'analyse de covariance, nous observons des différences significatives entre la moyenne de la classe contrôle A et la moyenne de la classe expérimentale ($p. \leq .002$), aussi bien qu'entre la moyenne de cette dernière et la moyenne de la classe contrôle B ($p. \leq .002$).

Nous pouvons donc constater qu'à la fin de l'expérience, il y a une différence significative, dans le sens espéré, entre la moyenne de la classe expérimentale et la moyenne des deux classes contrôles du module I pour la mesure du comportement des enfants dans les activités d'apprentissage, si nous effectuons une correction pour les différences dues aux inégalités lors du pré-test.

Le tableau 17b présente les moyennes de la classe expérimentale et des deux classes contrôles du module I aux pré-tests de juin 1977 et de janvier 1978, ainsi qu'au post-test de juin 1978. Seuls les enfants pour lesquels nous avions des données à chacun de ces moments d'observation ont été retenus. Le tableau 17b présente aussi les résultats de l'analyse de variance et de covariance effectuée pour vérifier la limite de confiance des différences entre les moyennes de juin 1978, utilisant tantôt le pré-test de juin 1977 et tantôt le pré-test de janvier 1978 comme covariable.

Nous pouvons constater que nous obtenons les mêmes résultats qu'au tableau 17a lorsque nous utilisons le pré-test de janvier 1978 pour corriger les effets dus aux inégalités existant avant l'implantation de l'expérimentation (c'est-à-dire en janvier 1978). Cependant,

TABLEAU 17b

RESULTATS OBTENUS A LA DIMENSION DU AUMER "COMPORTEMENT DANS LES ACTIVITES D'APPRENTISSAGE" POUR LES CLASSES CONTROLES ET LA CLASSE EXPERIMENTALE DU MODULE I EN JUIN 77, JANVIER 78, ET JUIN 78

Classes / Statistiques	CONTROLE A (n:7)			EXPERIMENTALE (n:6)			CONTROLE B (n:7)		
	juin 77	janv.78	juin 78	juin 77	janv.78	juin 78	juin 77	janv.78	juin 78
Moyennes	13.43	17.17	10.1	12.50	16.00	13.17	17.29	14.20	10.86
Ecarts types	6.24	5.34	6.4	8.07	3.37	4.79	5.62	5.36	8.21

		F test	p	F test	p
1. Effet principal classe-contrôle vs classe expérimentale	juin 77 juin 78	0.869	N.S.	0.332	N.S.
	janv.78 juin 78	1.790	N.S.	0.808	N.S.
2. Effet de la co-variable AUMER janvier		12.042	.006	14.372	0.004
3. Effet de la co-variable AUMER juin 77		0.696	N.S.	0.022	N.S.
4. Variance totale expliquée par 1 et 2		6.916	.013	7.590	0.010
5. Variance totale expliquée par 1 et 3		0.783	N.S.	0.177	N.S.

lorsque nous utilisons le pré-test de juin 1977 pour corriger les effets dus à ces inégalités, nous n'observons plus de différences significatives entre la classe expérimentale et les deux classes contrôles.

Les différences entre la classe expérimentale et les classes contrôles pour le "comportement des enfants dans les activités d'apprentissage" en juin 1978 sont donc significatives ou non significatives selon que l'on utilise comme pré-test (dans une analyse de covariance) les observations de janvier 1978 ou les observations de juin 1977.

3.1.9 Commentaires

Nous pouvons observer que, dans l'ensemble, les enseignants considèrent que les enfants des groupes expérimentaux ont des comportements plus "adaptés" que les enfants des groupes contrôles à la fin de l'expérimentation lorsque nous utilisons les résultats du pré-test de janvier 1978 pour corriger les effets dus aux inégalités avant l'expérimentation. Ces résultats indiquent que les enfants des groupes expérimentaux ont possiblement profité du Centre de jour davantage, sur le plan du comportement, que les enfants des groupes contrôles.

Cependant, lorsque nous utilisons les résultats du pré-test de juin 1977 plutôt que ceux de janvier 1978, au module I, pour corriger les effets dus aux inégalités avant l'expérimentation, nous n'observons plus de différences significatives entre la classe expérimentale et les classes contrôles. Ces résultats indiquent que les enfants du groupe expérimental n'ont possiblement pas profité davantage du Centre de jour, sur le plan du comportement, que les enfants des groupes contrôles lorsque nous considérons leur niveau d'adaptation en juin 1977. Bien que nous n'ayons pas de données équivalentes pour les modules II et III, il est permis de penser que, si ces données avaient été disponibles, nous aurions obtenu des résultats semblables.

Devant la contradiction des résultats obtenus selon que nous utilisons le pré-test de juin 1977 ou le pré-test de janvier 1978 pour corriger les effets dus aux inégalités avant l'expérimentation,

plusieurs hypothèses explicatives peuvent être envisagées, entre autres:

1- Les instruments de mesure ne sont pas assez fidèles pour donner des résultats stables;

2- Le nombre de sujets dans chacun des groupes est trop restreint et les variances trop hétérogènes pour qu'une analyse de covariance soit justifiée.

3- Les enfants du groupe expérimental changent de comportement entre janvier 1978 et juin 1978 d'une façon significativement différente de ceux des groupes contrôles mais les changements qui se sont produits entre juin 1977 et janvier 1978 chez ces mêmes enfants ne suivent pas les mêmes tendances et sont possiblement suffisamment différents pour annuler des différences observées entre janvier 1978 et juin 1978.

3.2 La satisfaction des parents

Au terme de notre expérimentation, en juin 1978, un appel téléphonique aux parents visait à vérifier, pour nos groupes expérimentaux et contrôles, le niveau de satisfaction des parents quant au séjour de leur enfant au Centre de jour.

La question posée était la suivante: "Etes-vous satisfait du séjour de votre enfant au Centre de jour?"

L'interviewer enregistrait la réponse sous l'une des catégories suivantes: très satisfait, satisfait, indifférent, insatisfait, très insatisfait, pas de réponse.

Les tableaux 18, 19, 20 présentent les résultats pour chacun des groupes expérimentaux et contrôles des modules I, II et III.

Au tableau 18, nous pouvons observer qu'il y a une différence significative entre la distribution de la satisfaction des parents de la

classe expérimentale du module I et les parents de la classe contrôle B du même module. Les parents des enfants de la classe expérimentale ont tendance à être plus satisfaits que les parents de la classe contrôle B. La même tendance se manifeste lorsque nous comparons cette classe expérimentale à la classe contrôle D, mais la différence n'est significative qu'à un niveau de probabilité $< .10$.

Aucune des différences de distribution de fréquences entre la classe expérimentale et les classes contrôles dans les modules II et III n'est significative (cf. tableaux 19 et 20). Il est cependant intéressant de noter que le titulaire de la classe expérimentale du module I est le seul à avoir expérimenté un programme de rencontres avec les parents et que c'est seulement dans cette classe que tous les parents se disent ou satisfaits ou très satisfaits et que nous obtenons une différence significative entre le groupe expérimental et un groupe contrôle (cf. tableau 18).

Les sept (7) parents de cette classe expérimentale se disent satisfaits ou très satisfaits alors que, pour l'ensemble des autres classes, cinquante-six (56) des soixante-seize (76) parents se disent satisfaits ou très satisfaits et vingt (20) se disent indifférents, insatisfaits ou très insatisfaits. Cette différence ne s'avère cependant pas significative à un niveau de probabilité de .05 ($X^2 = 1.20$, dl=1).

3.2.0 Commentaire

La satisfaction des parents, telle que mesurée par les réponses à la question posée au téléphone, ne semble pas avoir été modifiée par le fait que leur enfant faisait partie d'une classe expérimentale. Cependant, les résultats semblent indiquer une tendance pour les parents qui ont participé à l'expérience, à se dire plus satisfaits du Centre de jour que les parents qui n'ont pas participé à l'expérience.

TABLEAU 18

DISTRIBUTION DES REPONSES DES PARENTS DES CLASSES DU MODULE I A LA QUESTION:

"Etes-vous satisfaits du séjour de votre enfant au Centre de jour?"

(juin 78)

Classes / Statistiques	CONTROLE A (n:8)		EXPERIMENTALE (n: 8)		CONTROLE B (n: 8)	
Fréquences	Absolue	Relative %	Absolue	Relative %	Absolue	Relative %
très satisfait	2	25	4	50	1	12.5
satisfait	5	62.5	3	37.5	5	62.5
indifférent	-	-	-	-	-	-
insatisfait	-	-	-	-	1	12.5
très insatisfait	1	12.5	-	-	1	12.5
pas de réponse	0	0	1	12.5		
total	8	100	8	100	8	100

U = 17.5 (1) U = 12.5

p : N.S. p < .047

(1) Mann-Whitney U test (Siegel, 1956)

TABLEAU 19

DISTRIBUTION DES REPONSES DES PARENTS DES CLASSES DU MODULE II A LA QUESTION:

"Etes-vous satisfaits du séjour de votre enfant au Centre de jour?"

(juin 78)

Classes / Statistiques	CONTROLE A (n:9)		EXPERIMENTALE (n: 9)		CONTROLE B (n:9)	
Fréquences	Absolue	Relative %	Absolue	Relative %	Absolue	Relative %
très satisfait	1	11.1	1	11.1	2	22.2
satisfait	5	55.6	5	55.6	5	55.6
indifférent	1	11.1	-	-	-	-
insatisfait	1	11.1	1	11.1	1	11.1
très insatisfait	1	11.1	1	11.1	-	-
pas de réponse	-	-	1	11.1	1	11.1
total	9	100	9	100	9	100

U = 34 (1) U = 25

p : N.S. p : N.S.

(1) Mann-Whitney U test (Siegel, 1956)

TABLEAU 20

DISTRIBUTION DES REPONSES DES PARENTS DES CLASSES DU MODULE III A LA QUESTION:

"Etes-vous satisfaits du séjour de votre enfant au Centre de jour?"

(juin 78)

Classes / Statistiques	CONTROLE A (n:14)		EXPERIMENTALE (n: 14)		CONTROLE B (n:11)	
Fréquences	Absolue	Relative %	Absolue	Relative %	Absolue	Relative %
tres satisfait	1	7.1	3	21.4	2	18.2
satisfait	11	78.6	5	35.7	2	18.2
indifférent	-	-	1	7.1	-	-
insatisfait	1	7.1	2	14.3	3	27.3
très insatisfait	-	-	1	7.1	2	18.2
pas de réponse	1	7.1	2	14.3	2	18.2
total	14	100	14	100	11	100

U = 72 (1) U = 41

p : N.S. p : N.S.

(1) Mann-Whitney U test (Siegel, 1956)

3.3 La satisfaction au travail des enseignants

Les enseignants ont répondu à un questionnaire construit pour l'évaluation de la satisfaction au travail (Smith et al., 1969), six mois avant le début de l'implantation du programme (juin 1977), au moment de l'implantation du programme (janvier 1978), et à la fin de l'implantation du programme (juin 1978).

Nous avons d'abord comparé les résultats obtenus aux cinq dimensions de l'instrument (satisfaction à l'égard du type de travail, des confrères, de la supervision, des possibilités de promotion, du salaire), lors des trois évaluations par les trois titulaires des classes expérimentales, les titulaires des classes contrôles et l'ensemble des titulaires de l'école (moins les titulaires des classes expérimentales) pour lesquels nous avions les résultats.

Ces comparaisons nous permettent d'identifier les différences entre les titulaires de l'école (tous les autres titulaires d'une part et, d'autre part, seulement les titulaires des classes contrôles).

Le tableau 21 présente les résultats obtenus à la dimension "satisfaction à l'égard du type de travail effectué". Nous pouvons observer qu'il n'y a aucune différence significative entre les résultats des différents groupes à chacun des moments d'évaluation. Il est cependant à noter que les titulaires des classes expérimentales ont une moyenne plus élevée (indiquant une plus grande satisfaction) que les titulaires des deux autres groupes lors de chacun des moments d'évaluation.

Le tableau 22 présente les résultats obtenus à la dimension "satisfaction à l'égard de ses confrères de travail". Nous pouvons observer qu'il n'y a aucune différence significative entre les résultats des différents groupes à chacun des moments d'évaluation. Nous pouvons cependant noter que les titulaires des classes expérimentales ont une moyenne plus élevée que les autres titulaires en juin 1977 et juin 1978, mais qu'ils ont une moyenne plus basse que les autres titulaires en janvier 1978.

TABLEAU XI

Résultats de l'évaluation de la satisfaction à l'égard du type de travail pour trois regroupements de titulaires en juin 77, janvier 78 et juin 78.

		Classes contrôle	U(1)	p.	Classes expérimentales	U(1)	p.	Ensemble des titulaires moins classes expérimentales
Juin 77	M.	32.6	3.5	N.S.	36	8	N.S.	33.2
	E.T.	4.72			3			3.9
	N.	5			3			11
Janvier 78	M.	32	3	N.S.	39.7	5	N.S.	33.8
	E.T.	8.70			6.03			8.1
	N.	4			3			6
Juin 78	M.	35.5	6	N.S.	40.3	7.5	N.S.	34.6
	E.T.	8.02			2.1			8.5
	N.	6			3			8

(1) Mann-Whitney U test (Siegel, 1956)

TABLEAU 22

Résultats de l'évaluation de la satisfaction à l'égard des confrères de travail pour trois regroupements de titulaires en juin 77, janvier 78 et juin 78

		Classes contrôle	U(1)	p.	Classes expérimentales	U(1)	p.	Ensemble des titulaires moins classes expérimentales
Juin 77	M.	37.2	3	N.S.	44.3	9.5	N.S.	37.3
	E.T.	7.4			5.51			11.5
	N.	5			3			11
Janvier 78	M.	45.8	3.5	N.S.	40.7	6.5	N.S.	42.8
	E.T.	10.2			13.6			12.2
	N.	4			3			6
Juin 78	M.	40.2	6	N.S.	46	5	N.S.	38.1
	E.T.	12.6			7			13.9
	N.	5			3			7

(1) Mann-Whitney U test (Siegel, 1956)

Le tableau 23 présente les résultats obtenus à la dimension "satisfaction à l'égard de la supervision reçue au travail". Nous pouvons observer qu'il y a des différences significatives entre les résultats des titulaires des classes expérimentales et les résultats des deux autres regroupements de titulaires avant le début de l'expérience (juin 1977) et à la fin de l'expérience (juin 1978). Ces différences indiquent que les titulaires des classes expérimentales sont plus satisfaits de la supervision qu'ils reçoivent que les autres titulaires. Nous observons des différences semblables en janvier 1978, mais elles ne s'avèrent pas significatives au niveau de confiance choisi pour l'étude.

Le tableau 24 présente les résultats obtenus à la dimension "satisfaction à l'égard des possibilités de promotion". Nous pouvons observer qu'il existe une différence significative entre les résultats des titulaires des classes expérimentales et les résultats des titulaires des deux groupes de comparaison à la fin de l'expérience (juin 1978). Ces différences indiquent que les titulaires des classes expérimentales sont plus satisfaits des possibilités de promotion que les autres titulaires. Nous observons des différences semblables en juin 1977 et en janvier 1978 mais elles ne s'avèrent pas statistiquement significatives.

Le tableau 25 présente les résultats obtenus à la dimension "satisfaction à l'égard du salaire". Nous pouvons observer qu'il existe une différence significative entre les résultats des titulaires des classes expérimentales et les résultats des deux groupes de comparaison à la fin de l'expérience (juin 1978) ainsi qu'une différence significative entre les résultats des titulaires des classes expérimentales et les résultats des titulaires des classes contrôles en janvier 1978. Ces différences indiquent que les titulaires des classes expérimentales sont plus satisfaits de leur salaire que les titulaires des classes contrôles en janvier et en juin 1978 et plus satisfaits de leur salaire que l'ensemble des titulaires en juin 1978. Nous observons des différences semblables en juin 1977 et en janvier 1978, mais elles ne s'avèrent pas statistiquement significatives.

TABLEAU 23

Résultats de l'évaluation de la satisfaction à l'égard de la supervision pour trois regroupements de titulaires en juin 77, janvier 78 et juin 78

		Classes contrôle	U(1)	p.	Classes expérimentales	U(1)	p.	Ensemble des titulaires moins classes expérimentales
Juin 77	M.	27.4	0	.02	41.3	3	.05	31.5
	E.T.	6.4			0.6			7.7
	N.	5			3			10
Janvier 78	M.	31.8	1	N.S.	44.00	2.5	N.S.	33.3
	E.T.	7.6			9.2			7.3
	N.	4			3			6
Juin 78	M.	30.7	0.5	.02	45.7	1.5	.02	31.8
	E.T.	9			5.13			9.8
	N.	6			3			8

(1) Mann-Whitney U test (Siegel, 1956)

TABLEAU 24

Résultats de l'évaluation de la satisfaction à l'égard des possibilités de promotion pour trois regroupements de titulaires en juin 77, janvier 78 et juin 78

		Classes contrôle	U(1)	p.	Classes expérimentales	U(1)	p.	Ensemble des titulaires moins classes expérimentales
Juin 77	M.	6.5	7.5	N.S.	8.00	11.5	N.S.	5.3
	E.T.	1.3			6.1			3.1
	N.	5			3			10
Janvier 78	M.	5.3	4.5	N.S.	10.7	7	N.S.	5.7
	E.T.	1.7			9.9			2.2
	N.	4			3			6
Juin 78	M.	5.2	1.5	.05	12.00	2.5	.05	5.3
	E.T.	2.6			5			2.9
	N.	6			3			8

(1) Mann-Whitney U test (Siegel, 1956)

Nous avons ensuite tenté de vérifier si la satisfaction des titulaires des classes expérimentales et des titulaires des classes contrôles s'était modifiée d'une façon significative entre juin 1977 et juin 1978. Une vérification statistique pour chacune des dimensions de l'instrument s'est avérée impossible puisque nous n'avons que trois titulaires dans le groupe expérimental et qu'il n'est pas possible d'obtenir un indice de probabilité égal ou inférieur à .05 en comparant trois paires d'individus [1].

Nous avons donc décidé de comparer les résultats des titulaires des classes expérimentales aux résultats des titulaires des classes contrôles pour l'ensemble des dimensions.

En fait, il s'agit de vérifier si nous avons obtenu plus de changements dans la direction prévue (augmentation de la satisfaction) chez les titulaires des classes expérimentales lorsque nous considérons toutes les possibilités de changements. Les trois titulaires des classes expérimentales pouvaient présenter quinze manifestations de changement (3 titulaires x 5 dimensions) alors que les six titulaires des classes contrôles pouvaient présenter trente manifestations de changement (6 titulaires x 5 dimensions)[2].

Les résultats des titulaires des classes expérimentales indiquent que leur satisfaction a augmenté pour dix (10) des comparaisons, qu'elle a diminué pour quatre (4) des comparaisons et qu'elle est restée la même pour une (1) comparaison. Ces différences entre le nombre de cas d'augmentation de la satisfaction, le nombre de cas de diminution de la satisfaction et le nombre de cas de stabilité de la satisfaction sont significatives à un niveau de probabilité inférieur à .025 (Test Wilcoxon matched-pairs signed-ranks, T=24.5, N=15).

---

1 v.g. l'utilisation du test binomial nécessite au moins 5 paires de sujets.

2 Tous les titulaires des classes contrôles n'ont cependant pas répondu à tous les questionnaires. Nous avons obtenu 24 paires de résultats pour ce groupe.

TABLEAU 22

Résultats de l'évaluation de la satisfaction à l'égard du salaire

pour trois regroupements de titulaires en juin 77, janvier 78 et juin 78

		Classes contrôle	U(1)	p.	Classes expérimentales	U(1)	p.	Ensemble des titulaires moins classes expérimentales
Juin 77	M.	10.00	5	N.S.	17.3	11	N.S.	12.9
	E.T.	5.00			12.7			6.6
	N.	5.00			3.00			10.00
Janvier 78	M.	8.2	0	.03	18.3	2.5	N.S.	10.00
	E.T.	4.7			3.2			7.00
	N.	4.00			3.00			6.00
Juin 78	M.	11.5	1.5	.05	19.00	2.5	.04	13.4
	E.T.	4.64			4.00			3.5
	N.	6.00			3.00			8.00

(1) Mann-Whitney U test (Siegel, 1956)

Les résultats des titulaires des classes contrôles indiquent que leur satisfaction a augmenté pour onze (11) des vingt-quatre (24) comparaisons et qu'elle a diminué pour treize (13) des vingt-quatre (24) comparaisons. Ces différences entre le nombre de cas de diminution de la satisfaction et le nombre de cas d'augmentation de la satisfaction ne sont pas significatives lorsqu'on exige une marge d'incertitude plus petite ou égale à .05 (Test Wilcoxon matched-pairs signed-ranks, T=134.5, N= 24).

3.3.0 Commentaires

Les résultats de l'évaluation de la satisfaction au travail des titulaires indiquent que les titulaires des classes expérimentales, considérant leur score moyen, avaient tendance, avant le début de l'expérimentation, à être plus satisfaits de chacune des cinq (5) dimensions évaluées que les autres titulaires du Centre de jour. Il s'agit ici uniquement d'une tendance et non d'une différence fiable au niveau de probabilité choisi pour l'étude (.05).

Cependant, cette tendance se présente d'une façon systématique à chacune des dimensions et permet de ne pas rejeter trop rapidement l'hypothèse que les titulaires des classes expérimentales -des volontaires- étaient au départ des enseignants plus intéressés par leur travail que les autres titulaires du Centre de jour.

Les résultats de l'évaluation de la satisfaction au travail des titulaires nous indiquent aussi qu'à la fin de l'expérience, les titulaires des classes expérimentales sont plus satisfaits que les autres titulaires au niveau de la supervision qu'ils reçoivent, au niveau des possibilités de promotion et au niveau du salaire; ils démontrent aussi une tendance (avec un p. >.05) à être plus satisfaits de leur type de travail et de leurs confrères de travail que les autres titulaires. Il est particulièrement intéressant de noter la différence au niveau de la satisfaction à l'égard de la supervision puisque l'encadrement (supervision) des titulaires des classes expérimentales faisait partie intégrale de l'expérience.

Lorsque nous comparons les changements produits entre juin 1977 (pré-test) et juin 1978 (post-test) au niveau de la satisfaction au travail des titulaires, nous observons que les titulaires des classes expérimentales (les volontaires) ont augmenté leur satisfaction générale à l'égard de leur travail, alors que les autres titulaires du Centre du jour, dans l'ensemble, n'ont pas modifié leur satisfaction générale à l'égard du travail.

4. Conclusion

La présente étude avait pour objectif l'évaluation de l'impact de l'implantation d'un programme expérimental d'activités dans une école pour enfants ayant des difficultés d'adaptation.

Nous avons tenté d'évaluer l'impact de cette expérimentation sur quatre dimensions:

a) la perception du climat social dans les classes
b) le comportement des enfants
c) la satisfaction des parents
d) la satisfaction au travail des enseignants

Le plan d'expérience général était du type "pré-test, post-test" avec groupes contrôles non-équivalents et sans distribution au hasard du traitement. La période expérimentale s'étendait sur six mois et deux pré-tests ont été effectués: un premier, sept mois avant le début de l'expérimentation et un second, au moment du début de l'expérimentation.

Nous avons observé que l'implantation de la nouvelle programmation semblait avoir eu peu d'effets sur la perception du climat social de chacune des classes par les élèves du niveau secondaire ainsi que par

les titulaires des classes des niveaux primaire et secondaire. Les mesures que nous avons effectuées permettent de déceler certaines tendances mais elles apparaissent réduites en intensité et souvent contradictoires. Ces résultats ont un certain intérêt pour effectuer une étude de cas de chacune des classes mais ils offrent peu d'éléments pour comprendre l'impact général de l'expérimentation sur le climat social, si ce n'est qu'il ne semble pas y avoir eu d'impact notable sur cette dimension.

Au niveau du comportement des enfants, nous avons tenté d'évaluer l'impact de la nouvelle programmation sur leur comportement dans les activités d'apprentissage, sur leur comportement envers les enseignants et sur leur comportement avec leurs pairs.

Nous avons pu observer, lorsque nous ajustons les résultats obtenus à la fin de l'expérimentation pour tenir compte des inégalités existant entre les enfants des différents groupes au début de l'expérimentation (janvier 1978), que dans l'ensemble, les enfants des classes expérimentales ont des comportements plus "adaptés" que les enfants des classes contrôles.

Ces différences dans le comportement des enfants se retrouvent dans chacune des comparaisons que nous avons faites, à chacun des modules, pour les dimensions "comportement dans les activités d'apprentissage" et "comportement avec les pairs". Pour la dimension "comportement envers les enseignants", seulement deux (2) comparaisons (sur cinq) favorisent les classes expérimentales; deux (2) comparaisons n'indiquent pas de différences entre les classes expérimentales et contrôles, et une comparaison favorise une (1) classe contrôle.

Cependant, au module 1, lorsque nous utilisons le pré-test de juin 1977 pour ajuster les résultats obtenus à la fin de l'expérimentation, afin de tenir compte des inégalités existant entre les enfants des différents groupes l'année précédant le début de l'expérimentation, nous observons plus de différence entre le groupe expérimental et les groupes

contrôles (sauf à la dimension "comportement envers les enseignants" pour une comparaison entre le groupe expérimental et un groupe contrôle).

Il nous est apparu probable que nous aurions obtenu des résultats semblables aux deux autres modules si nous avions pu effectuer les mêmes analyses.

Cette contradiction dans les résultats selon que nous utilisons l'un ou l'autre des pré-tests est difficile à expliquer.

Nous avons cependant fourni quelques hypothèses lors de la présentation des résultats. Nous pensons que le lecteur devrait surtout accepter que nous ayons des indications d'un effet bénéfique de l'expérimentation sur le comportement des enfants, que nous ayons des indications que ces effets sont limités, qu'ils dépendent du "point de vue" de l'observateur (juin-juin vs janvier-juin) et que plusieurs facteurs sont encore à contrôler pour obtenir une compréhension plus "pénétrante" des changements que nous avons observés.

Notre évaluation de la satisfaction générale des parents à l'égard du Centre de jour nous permet de constater que le fait d'avoir eu un enfant dans une classe contrôle ou une classe expérimentale ne semble pas avoir produit un impact significatif sur la satisfaction des parents. Cependant, nous avons observé que les parents des enfants du titulaire qui a expérimenté une formule de rencontres parents-enseignant tendent à être plus satisfaits que les parents des autres classes contrôles et expérimentales.

Nous avons donc l'impression que ce genre d'expérimentation peut avoir un impact sur les parents des enfants dans la mesure où des rencontres parents-enseignants sont prévues à l'intérieur même de l'expérimentation.

La satisfaction au travail des enseignants s'est avérée une variable fort importante pour la compréhension de l'expérimentation. D'une part,

nous avons observé que les titulaires qui ont choisi de participer à l'expérimentation avaient tendance, avant de faire ce choix, à être plus satisfaits de leur travail que les autres titulaires de la même école. Cette différence est particulièrement marquée en ce qui concerne la satisfaction à l'égard de la supervision reçue.

Nous avons aussi observé que ces mêmes titulaires qui ont accepté de participer à l'expérimentation et qui, au départ, tendaient à être plus satisfaits au travail que leurs confrères, augmentent leur satisfaction au travail d'une façon significative au cours de l'expérimentation alors que leurs confrères ne manifestent aucune augmentation significative de leur satisfaction au travail. Il en résulte une augmentation de l'écart entre la satisfaction au travail des titulaires des classes expérimentales et leurs confrères. Cette augmentation de l'écart s'observe particulièrement dans la satisfaction à l'égard de la supervision, des possibilités de promotion et du salaire.

Ces observations nous indiquent d'une part qu'il faut ajouter au traitement expérimental (c'est-à-dire la nouvelle programmation) la dimension "satisfaction au travail" de l'enseignant. Il est bien évident que, si la nouvelle programmation est appliquée par un enseignant "motivé", elle a plus de chance d'avoir un impact que si elle est appliquée par un enseignant moins "motivé". Nous notons, d'autre part, qu'une telle expérimentation, non seulement "attire" des enseignants plus satisfaits au travail mais elle augmente cette satisfaction. Il est permis de penser qu'indépendamment des effets à court terme d'une telle expérimentation sur les enfants, cette dernière est justifiée par ses effets à court terme sur les enseignants et ses effets probables, à long terme, sur les enfants, puisque les enseignants plus satisfaits ont plus de chance de donner un meilleur rendement que les moins satisfaits.

Nous pouvons, de plus, nous interroger quant aux effets possibles d'une telle expérimentation sur les enseignants qui ne se portent pas

spontanément volontaires et qui semblent moins satisfaits au travail. En effet, ces enseignants ne tireraient-ils pas profit d'une participation à une expérience semblable? Ce genre d'expérience n'aurait-il pas les mêmes effets bénéfiques que ceux observés chez les volontaires?

Nous ne pouvons évidemment pas répondre à ces questions à la lumière de la présente étude, mais nous pouvons émettre l'hypothèse que plusieurs enseignants moins satisfaits de leur travail profiteraient avantageusement de leur participation à une expérience qui fait appel à leurs compétences, qui rompt la monotonie, qui offre un espoir d'améliorer leur efficacité et qui offre une supervision suivie et compétente.

Le problème de l'engagement dans une telle expérience demeure entier. Nous avons observé, dans la présente étude, que l'appel à des volontaires permet le recrutement des plus satisfaits. Mais il nous apparaît possible d'organiser de telles expériences de sorte qu'elles fassent partie de la tâche de l'enseignant plutôt que d'être une tâche supplémentaire pour enseignants déjà motivés.

Jusqu'à un certain point, nous sommes ici en présence d'une expérience qui sert à créer du nouveau matériel didactique, à favoriser l'acquisition de nouvelles connaissances, à contribuer à la formation continue des enseignants, tout en répondant plus adéquatement aux besoins des enfants et des parents. N'est-ce pas la fonction de l'école?

Nous voulons, en terminant, rappeler certaines limites de la présente étude. Nous avons tenté d'utiliser les moyens expérimentaux permettant d'obtenir les résultats les plus valides possibles mais nous n'y avons réussi que très partiellement. Nous n'avons pu créer nos groupes expérimentaux et contrôles par une distribution des sujets ou des traitements au hasard. Certains de nos instruments de mesure se sont avérés très peu fidèles. Nos techniques d'analyses statistiques s'accommodent parfois mal des petits échantillons dont nous disposions. Finalement, nous avons évalué les effets d'une expérimentation, mais nous n'avons

vérifié ni la pertinence théorique du contenu du programme implanté ni surtout l'implantation du programme, c'est-à-dire que nous n'avons pu vérifier si nous avons implanté le programme que nous voulions implanter. Ou encore, si nous avons implanté ce que nous pensons avoir implanté.

Toutes ces limites ont souvent plusieurs causes (v.g. les connaissances, l'expérience, la mémoire, les ressources); mais il nous semble surtout important de reconnaître ces limites, d'en tenir compte dans nos interprétations et de tenter de les éliminer lors de prochains travaux.

Références

BARCLAY, J.R. (1971). Barclay classroom climate inventory. Lexington, Kentucky : Educational Skills Development.

CAMPBELL, D.T. , STANLEY, J.C. (1966). Experimental and quasi-experimental designs for research, Chicago: Rand McNally.

CRONBACH, L.J., FURBY, L. (1970). How we should measure "change" - or should we? Psychological Bulletin, 74(1): 68-80.

FERGUSON, G.A. (1966). Statistical Analysis in Psychology and Education, (2ème édition), London: McGraw-Hill.

FINLAYSON, D.S. (1970). Administrative manual for the school climate index (HSI), Slough, England: NFER

FITZ-GIBBON, C.T., MORRIS, L.L. (1978). How to design a program evaluation Beverly Hills, Calif.: Sage Publications.

GOURAY, N. (1953). Covariance analysis and its applications in psychological research. British Journal of Statistical Psychology, 6(1): 25-34

LEON, A. et al. (1977). Manuel de psychopédagogie expérimentale, Paris: Presses Universitaires de France.

LORD, F.M. (1963). Elementary models for measuring change, in: C.W. Harris (Ed.) (1963), Problems in measuring change, London: University of Wisconsin Press.

MURRAY, H. (1938). Explorations in personality New York: Oxford University Press.

SIEGEL, S. (1956) Nonparametric statistics for the behavioral sciences, London: McGraw-Hill Fogakusha.

SMITH, P.C. et al. (1969). The measurement of satisfaction in work and retirement, Chicago: Rand McNally.

STEELE, J.M. (1969). Class activities questionnaire (CAQ) General information, (Document inédit), Mars Hill, North Carolina: Evaluation Centre Mars Hill College.

TREMBLAY, R.E. (1976). A psycho-educational study of juvenile delinquents during residential treatment, Thèse de doctorat inédite: Institute of Education, University of London.

TRICKETT, E.J., MOOS, R.H. (1973). Social environment of junior high and high school classrooms, Journal of Educational Psychology, 65(1): 93-102.

WALBERG, H.J. (1966). Classroom Climate Questionnaire, Cambridge, Mass: Harvard University.

WINER, B.J. (1970). Statistical Principles in Experimental Design, Toronto: McGraw-Hill.

EPILOGUE

Jean-Pierre Brunet
Directeur du Centre de jour

Une recherche qui se poursuit durant trois années complètes n'est pas sans produire un effet considérable sur un milieu.

A l'intérieur de notre expérience, nous avons pu constater un certain nombre de phénomènes particulièrement intéressants. Tout d'abord, une fois passée la surprise du début, le personnel qui ne faisait pas directement partie de la recherche a manifesté une curiosité très saine. Déjà, un effet d'entraînement se faisait sentir.

Devant les résultats positifs constatés par les participants à la recherche, les autres membres du personnel se sont montrés intéressés à utiliser le matériel élaboré. Le dialogue était engagé.

A partir de ce moment, même si l'expérimentation en soi était terminée, une véritable recherche à la grandeur de notre milieu s'est mise en branle. Toutes les questions fondamentales ont pu être posées.

Il est difficile pour nous d'évaluer tout l'impact présent et à venir, mais il nous apparaît, de façon évidente, que notre recherche a constitué et constitue pour nous un événement déclenchant.

C'est pourquoi nous croyons qu'une recherche-action comme la nôtre produit des fruits qui débordent le cadre d'expérience prévu initialement.

En ce sens, nous ne pouvons qu'inciter fortement d'autres milieux à s'impliquer dans ce que nous considérons être une démarche essentielle.

Chacun saura y trouver sa vérité.

EDUQ 8570956B

ELABORATION ET EXPERIMENTATION D'UNE PROGRAMMATION D'ACTIVITES POUR ENFANTS PERTURBES SOCIO-AFFECTIFS

projet #76-47

RAPPORT DE RECHERCHE
PRESENTE
AU MINISTERE DE L'EDUCATION DU QUEBEC

Richard E. Tremblay, Ph.D.
Responsable de l'évaluation

Jean-Pierre Brunet et Jean-Paul Déom
Responsables de l'élaboration
et de l'implantation de la programmation

Jean-Pierre Jodoin

ELABORATION ET EXPERIMENTATION D'UNE PROGRAMMATION D'ACTIVITES POUR ENFANTS PERTURBES SOCIO-AFFECTIFS

projet #76-47

rapport de recherche

présenté

au Ministère de l'Education du Québec

Richard E.Tremblay, Ph.D.
Responsable de l'évaluation

Jean-Pierre Brunet et Jean-Paul Déom
Responsables de l'élaboration
et de l'implantation de la programmation

TABLE DES MATIERES

Avant-propos

Introduction

Document A : Description de la clientèle

Lyse Desmarais-Gervais
Richard E. Tremblay

Document B : Revue des publications

Richard E. Tremblay

Document C : Programmation

C-1. Le français

Claude Bélec
Claudette Desrosiers
Efi C.Rivest

C-2. Les mathématiques

Madeleine Vanier
Ginette Gascon-Gibault

C-3. Les arts plastiques

Gilles Poulin
Efi C.Rivest

C-4. Le système de responsabilités

Claude Bélec
Jean-Paul Déom

C-5. Expérience de collaboration parents-professeurs

Jean-Paul Déom
Claudette Desrosiers
Gilles Poulin
Efi C.Rivest

C-6. Encadrement des enseignants

Jean-Paul Déom
Ginette Gascon-Gibault
Efi C.Rivest

Document D : Evaluation de l'impact sur les enfants, sur les parents et sur les enseignants

Richard E. Tremblay
Lyse Desmarais-Gervais

Epilogue

AVANT-PROPOS

Jean-Pierre Brunet

Le Centre de jour de la Commission scolaire régionale Blainville-Deux-Montagnes reçoit des enfants ayant des difficultés d'adaptation socio-affective dans des écoles primaires et secondaires de la région.

Au cours de l'année 1976, le directeur de l'école, Monsieur Jean-Pierre Brunet, et un consultant du Centre de Psycho-Education du Québec, Monsieur Jean-Paul Déom, ont préparé un plan d'élaboration et d'expérimentation d'une programmation d'activités adaptées à la clientèle du Centre de jour.

La programmation a été élaborée en collaboration avec le Centre de Psycho-Education du Québec, au cours de l'année 1977, à la suite d'une étude de la clientèle et d'une revue des publications et des expériences pertinentes. La programmation a ensuite été expérimentée entre janvier et juin 1978. Finalement, le service de la recherche du Centre de Psycho-Education du Québec a effectué une évaluation de l'impact de cette expérimentation sur certaines variables concernant les enfants, les enseignants et les parents.

Plusieurs personnes ont été impliquées dans cette entreprise. Les principaux collaborateurs ont été :

- Claude Bélec — professeur titulaire, Centre de jour
- Charles-Arthur Boucher — professeur spécialiste en atelier professionnel, Centre de jour
- Nicole Bourdages — consultante, Centre de Psycho-Education du Québec
- Ghislaine Brault — secrétaire, Centre de jour
- Jean-Pierre Brunet — directeur, Centre de jour

- Jean-Paul Déom	consultant Centre de jour
- Lyse Desmarais-Gervais	assistante de recherche Centre de Psycho-Education
- Claudette Desrosiers	professeur titulaire Centre de jour
- Ginette Gascon-Gibault	consultante Centre de jour
- Danièle Gauthier	technicienne de recherche Centre de Psycho-Education du Québec
- Micheline Gauthier	professeur spécialiste en arts plastiques Centre de jour
- Hélène Guimond	secrétaire Centre de Psycho-Education du Québec
- Raymonde Lapointe	secrétaire Centre de Psycho-Education du Québec
- Hélène Marchand	technicienne de recherche Centre de Psycho-Education du Québec
- Gilles Poulin	professeur spécialiste en arts plastiques Centre de jour
- Denise Richard	secrétaire Centre de Psycho-Education du Québec
- Efi C.Rivest	consultante Centre de jour
- Richard Tremblay	responsable du service de recherche Centre de Psycho-Education du Québec
- Madeleine Vanier	professeur titulaire Centre de jour

Cette expérience a été rendue possible grâce à la collaboration des enfants du Centre de jour, de leurs parents et des enseignants. Nous tenons à les remercier et nous espérons que leurs efforts pourront servir à d'autres enfants, à d'autres parents et à d'autres enseignants.

Nous tenons aussi à remercier la Commission scolaire régionale Blainville-Deux-Montagnes qui, de plusieurs façons, a facilité l'expérience.

Le service de la recherche du Ministère de l'Education a subventionné la recherche au cours des années 1976 à 1979 (projet #76-47).

Introduction générale

Dans les pages qui suivent, nous avons rassemblé les principaux documents produits dans le cadre de la recherche menée au Centre de jour de la Commission scolaire régionale Blainville-Deux-Montagnes, de 1976 à 1979. Nous les présentons dans un ordre qui tente de respecter le déroulement chronologique de la recherche.

Le premier document (A) présente les résultats d'une étude de la clientèle du Centre de jour effectuée par le Centre de Psycho-Education du Québec. Cette étude devait servir à identifier certaines caractéristiques des enfants à qui s'adresserait la programmation.

Le document B présente une revue des publications effectuée par le Centre de Psycho-Education du Québec pour identifier les expériences antérieures pouvant servir à l'élaboration de la programmation.

Dans le document C, on trouve les différents contenus de la programmation élaborés et expérimentés par les enseignants et les consultants du Centre de jour. Nous y avons inclus l'évaluation de l'encadrement par les enseignants et par les consultants.

Quant au document D, il présente la méthodologie et les résultats de l'évaluation de l'expérimentation par le service de recherche du Centre de Psycho-Education du Québec. Il s'agit d'une évaluation de l'impact de l'expérimentation sur les enfants, sur les parents et sur les enseignants.

Finalement, le directeur du Centre de jour présente, dans l'épilogue, quelques-unes de ses réflexions, un an après la fin de l'expérimentation.

Le document a été conçu pour que chacune des parties puisse devenir un document autonome pouvant être distribué aux personnes intéressées par

l'un ou l'autre aspect de la recherche. Nous sommes conscients que l'ensemble du document, tel que présenté ici, peut parfois comporter certaines répétitions. Nous pensons, cependant, qu'il a l'avantage de donner un aperçu de l'ensemble de la recherche effectuée.

ELABORATION ET EXPERIMENTATION
D'UNE PROGRAMMATION D'ACTIVITES
POUR ENFANTS PERTURBES SOCIO-AFFECTIFS

projet #76-47

Document A : Description de la clientèle

Lyse Desmarais-Cervais
Richard E. Tremblay

Service de la recherche
Centre de Psycho-Education du Québec

TABLE DES MATIERES

Introduction..... 1

1. La clientèle actuelle et les enfants qui ont quitté.. 1

2. L'échantillonnage..... 4

3. L'âge et la durée de séjour..... 5

4. La situation familiale..... 6

5. La scolarité et l'emploi des parents..... 8

6. Le travail scolaire à la maison..... 11

7. Les contacts parents-enseignants..... 15

8. Le degré de satisfaction des parents..... 19

9. Motifs de référence des sujets au Centre de jour..... 20

10. Conclusions..... 23

Introduction

Nous présentons ici une étude descriptive des enfants ayant fréquenté le Centre de jour de la Régionale Blainville-Deux-Montagnes entre septembre 1974 et septembre 1977. L'étude porte surtout sur certaines caractéristiques des enfants du Centre de jour mais aussi sur les caractéristiques des parents de ces enfants. Pour cueillir ces données, nous avons utilisé les dossiers du Centre de jour et les résultats d'une enquête téléphonique auprès des parents.

1. La clientèle actuelle et les enfants qui ont quitté

Dans un premier temps, nous étions intéressés à identifier les enfants qui étaient au Centre de jour au moment de l'étude et ceux qui avaient quitté le Centre de jour entre septembre 1974 et septembre 1975. Cette identification de deux populations, les enfants ayant quitté et les enfants toujours sur place, nous permet d'avoir une indication du "roulement" de la clientèle du Centre de jour.

Les tableaux 1 et 2 ci-après illustrent la distribution des enfants actuellement au Centre de jour et des enfants qui ont quitté, en regard du module assigné, du sexe et de la durée moyenne de séjour.

Un coup d'oeil sur l'ensemble de ces deux tableaux nous révèle ainsi, quant au sexe, que la majeure partie de la population se compose de garçons et que la durée moyenne de séjour chez ces derniers dépasse généralement la durée moyenne de séjour chez les filles du même module, sauf au module II de chacun des tableaux où l'on ne calcule la moyenne qu'à partir d'un ou deux sujets de sexe féminin.

Au total, d'ailleurs, les séjours moyens relevés dans les deux groupes de population reflètent dans le même sens la

Tableau 1

Nombre d'enfants ayant quitté le Centre de jour entre septembre 1974 et septembre 1977

Module	I		II		III		Total	
Sexe	G	F	G	F	G	F	G	F
Nombre	16	6	13	2	58	9	87	17
Séjour moyen en mois	13.7	11.9	33.1	43.0	34.6	21.9	27.1	25.6

Tableau 2

Nombre d'enfants au Centre de jour en septembre 1977

Module	I		II		III		Total	
Sexe	G	F	G	F	G	F	G	F
Nombre	28	9	41	1	47	9	116	19
Séjour moyen en mois	19.8	17.6	19.8	24.0	19.0	6.6	19.5	16.1

différence soulignée entre les sexes quant à la durée moyenne de séjour.

En comparant toujours ces deux tableaux, nous constatons de plus, dans les deux groupes, que le nombre d'élèves inscrits au module III dépasse largement le nombre d'élèves inscrits dans chacun des deux autres modules et, si le nombre de sujets de sexe féminin demeure à peu près semblable d'un tableau à l'autre pour les modules correspondants, celui des sujets de sexe mascu-

lin croît au module III, dans chacun des tableaux, par rapport aux autres modules. Nous notons aussi, dans les deux groupes de population, le nombre très réduit de filles au module II. Enfin, nous n'observons qu'une seule différence notable entre ces deux tableaux: alors que nous enregistrons au module III plus de départs en trois ans que de bénéficiaires inscrits en septembre 1977, nous rencontrons l'inverse aux modules I et II; en effet, pour chacun de ces modules, nous dénombrons davantage d'inscriptions en septembre 1977 que de départs effectués en trois ans au Centre de jour.

Quant à la durée moyenne de séjour, comme nous pouvions aisément l'anticiper, elle s'avère dans l'ensemble plus longue chez les enfants qui ont quitté le Centre de jour que chez ceux qui y séjournent encore. Au module I cependant, le séjour moyen apparaît plus long chez les enfants encore au Centre de jour que chez ceux qui l'ont quitté et nous pouvons extrapoler que cette différence s'accroîtra considérablement du seul fait que ces enfants entreprennent une autre année scolaire. Enfin, nous pouvons observer une durée de séjour à peu près égale chez les garçons des différents modules du Centre de jour actuel alors que cette durée de séjour se prolonge au fur et à mesure qu'on s'élève d'un degré d'un module à un autre chez les garçons partis du Centre de jour.

Il nous apparaît impossible d'analyser de la même façon les résultats chez les filles étant donné les disparités créées par le nombre réduit de sujets au module II de chaque groupe de population et la faible proportion de sujets au module III du tableau 2 qui ont au moins un mois de séjour à leur crédit, soient trois sujets sur les neuf sujets inscrits. Nous pouvons, malgré tout, affirmer que le séjour moyen des filles au module I du groupe 2 dépassera facilement un an et demi alors que celui des filles du groupe 1 au module correspondant n'atteint pas une durée d'une an.

2. L'échantillonnage

Nous avons décidé d'étudier un échantillon de la population pour réduire les coûts de l'étude. Au moment de former notre échantillon, soit en avril 1977, le nombre d'enfants fréquentant le Centre de jour totalisait 122 sujets. Nous avons choisi un échantillon stratifié pondéré d'environ la moitié de cette population pour les fins de l'étude descriptive de la clientèle.

TABLEAU 3

Population et échantillon de la population des enfants au Centre de jour en avril 1977

		Population	Echantillon
Module	I	G - 28 (22.95% de 122)	14
		F - 9 (7.38% de 122)	5
Module	II	G - 33 (27.05% de 122)	16
		F - 1 (0.82% de 122)	1
Module	III	G - 42 (34.43% de 122)	21
		F - 9 (7.38% de 122)	5
		122 (100% de 122)	62

Nous avons donc choisi au hasard 62 enfants, prenant soin de respecter la distribution initiale de la population suivant le module assigné et le sexe. Le tableau 3 présente la population et l'échantillon. Chez ces 62 sujets, nous retrouvons ainsi quatorze garçons du module I, choisis au hasard parmi les vingt-huit garçons du module I, afin de représenter, pour l'échantillon, le même pourcentage que celui de la popu-

lation totale, soit 22.95%. De la même façon, nous avons choisi au hasard cinq des neuf filles du module I pour représenter les 7.38% des 62 sujets, tout comme ces neuf filles représentent bien 7.38% des 122 sujets de la population totale. Il en va de même de la détermination de tous les autres sujets de l'échantillon pour chacun des modules.

Nous n'avons pu obtenir des réponses pour chacun des sujets de l'échantillon à chacune des questions. Lorsque le nombre total de répondants est inférieur à 62, il faut conclure que les autres données sont manquantes.

En supposant que notre échantillon soit bien représentatif de l'ensemble des élèves qui fréquentent actuellement le Centre de jour, nous pouvons maintenant nous pencher sur les caractéristiques particulières de cet échantillon.

L'âge et la durée de séjour au Centre de jour, la situation familiale, la scolarité des parents et leur niveau d'emploi, le travail scolaire à faire à la maison et ses contingences, la fréquence des contacts parents-professeurs de ces enfants au cours de l'année scolaire, le degré de satisfaction des parents quant au séjour des enfants au Centre de jour, de même que les motifs de référence à ce même centre apparaissent comme autant de variables intéressantes à relever pour décrire notre population.

3. L'âge et la durée de séjour

Le tableau 4 présente les données concernant l'âge et la durée de séjour. Nous notons que l'âge moyen d'arrivée, plus élevé aux modules II et III qu'au module I, coïncide avec une durée moyenne de séjour plus longue aux modules II et III que celle relevée au module I.

Les durées moyennes de séjour de l'échantillon semblent être légèrement différentes des durées moyennes de la population (entre parenthèses au tableau 4) pour chacun des modules.

TABLEAU 4

AGE ET DUREE DE SEJOUR DE L'ECHANTILLON

Variables	Module I (n 19)	Module II (n 17)	Module III (n 25)
Age à l'arrivée	6.4	8.7	11.8
Age actuel	7.8	11.7	14.28
Durée de séjour	15.9 (17.4 pop.)	30.5 (25.4 pop.)	29.0 (28.4 pop.)

4. La situation familiale

Dans le tableau 5, nous classifions les sujets de notre échantillon à l'intérieur de quatre catégories, suivant les types de famille représentés, soit la famille bi-parentale, la foyer nourricier, la famille adoptive et la famille mono-parentale, identifiant dans cette dernière catégorie le parent responsable. Nous présentons aussi dans ce tableau la fratrie demeurant à la maison et sa répartition suivant le sexe.

Nous pouvons ainsi constater une certaine homogénéité de la situation familiale chez l'échantillon des trois modules. En effet, on atteint un pourcentage moyen de 71.7% dans la catégorie bi-parentale, la limite inférieure se situant au module I dans 64.7% des cas et la limite supérieure au module III dans 78.6% des cas. Le foyer nourricier se situe dans une proportion équivalente pour les sujets des modules I et II, soit un pourcentage de 17.6% et 20%, tandis que cette situation s'avère inexistante pour le module III dont nous n'avons cependant que quatorze répondants sur vingt-cinq possibles. Nous ne notons qu'un seul cas de famille adoptive dans tout l'échantillon et, enfin, les familles mono-parentales groupent une moyenne de 13% des sujets, la mère assumant le foyer dans tous les cas.

TABLEAU 5

SITUATION FAMILIALE A L'ADMISSION AU CENTRE DE JOUR

Module	Bi-parentale		Foyer nourricier		Famille adoptive		Mono-parentale mère		Mono-parentale père		Fratrie (totale)	Frères	Soeurs
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%			
I (N = 17)	11	64.7	3	17.6	0	0	3	15.8	0	0	1.7	1.1 (0 à 4)	0.6 (0 à 2)
II (N = 15)	11	73.3	3	20.0	0	0	1	6.7	0	0	3.6	2.1 (0 à 5)	1.5 (0 à 5)
III (N = 14)	11	78.6	0	0	1	7.1	2	14.3	0	0	3.4	2.2 (0 à 6)	1.2 (0 à 2)
TOTAL (N = 46)	33	71.7	6	13.0	1	2.2	6	13.0	0	0	2.9	1.8 (0 à 6)	1.1 (0 à 2)

Au niveau de la fratrie, les modules II et III sont semblables tant en regard de la moyenne d'enfants qu'en regard de leur distribution selon le sexe. Nous remarquons cependant une moyenne plus faible au module I mais une distribution des sexes proportionnelle à celle des modules II et III. Les familles apparaissent donc peu nombreuses de façon générale puisque la moyenne de l'échantillon total se situe à 2.9 enfants.

5. La scolarité et l'emploi des parents

La scolarité des deux parents (tableau 6) reflète une grande homogénéité à l'intérieur de chaque module comme entre les différents modules si l'on s'en tient au fait que la moyenne des parents a terminé le primaire ou complété une 8e année. La limite inférieure se situe autour de la 3e année (2e, 3e, 4e, 5e) et la limite supérieure vers la 12e et 13e années. De plus, il ne semble pas y avoir de différence à noter entre les sexes.

C'est plutôt au niveau de l'emploi sur le marché du travail (tableaux 7 et 8) que nous découvrons une différence liée au sexe respectif des parents. Ainsi, chez les pères, nous retrouvons la majorité des sujets groupés dans la catégorie "ouvriers non spécialisés", soit environ les trois-quarts de l'échantillon de chacun des modules. Les ouvriers spécialisés rassemblent une proportion de 13.5% des sujets. Les collets blancs totalisent 5.8% des sujets alors que les gérants totalisent 3.8% des sujets. Aucun père n'occupe un poste de direction ni ne pratique une quelconque profession; aucun père ne travaille au foyer, non plus.

Chez les mères, le travail au foyer cumule au contraire presque tous les effectifs. En effet, au module II, une seule mère travaille à l'extérieur et pas beaucoup plus aux modules

TABLEAU 6

SCOLARITE DES PARENTS

Scolarité	Module I				Module II				Module III			
	N	M	E.T.	D	N	M	E.T.	D	N	M	E.T.	D
père	17	8.2	.60	3 à 12	14	7.7	.80	2 à 12	20	7.6	.54	4 à 13
mère	17	8.8	.60	5 à 13	16	7.7	.72	2 à 12	21	8.0	.55	3 à 13

N: nombre
M: moyenne
D: distribution
E.T.: écart type

II et III, soient trois mères dans chacun des cas. La majorité d'entre elles, soient cinq mères sur sept, occupent un emploi d'ouvrières non spécialisées; une mère, au module III, se présente comme collet blanc et une autre, au module III, comme gérante. Nous ne retrouvons dans cette distribution aucune ouvrière spécialisée ni aucune directrice ou professionnelle.

TABLEAU 7

EMPLOI DU PERE

Module	Ouvrier non spécialisé		Ouvrier spécialisé		Collet blanc		Gérant		Directeur Professionnel	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
I (pas d'information: 2)	14	82.4	2	11.8	0	0	1	5.9	0	0
II (pas d'information: 3)	11	78.6	3	21.4	0	0	0	0	0	0
III (pas d'information: 4)	15	71.4	2	9.5	3	14.3	1	4.8	0	0
TOTAL (pas d'information: 9)	40	76.9	7	13.5	3	5.8	2	3.8	0	0

TABLEAU 8

EMPLOI DE LA MERE

Module	Ouvrière non spécialisée		Ouvrière spécialisée		Collet blanc		Gérante		Directrice Profes.		Au foyer	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
I (pas d'information: 2)	3	17.6	0	0	0	0	0	0	0	0	14	82.4
II (pas d'information: 0)	0	0	0	0	0	0	1	5.9	0	0	16	94.1
III (pas d'information: 3)	2	9.1	0	0	1	4.5	0	0	0	0	19	86.4
TOTAL (pas d'information: 5)	5	8.9	0	0	1	1.8	1	1.8	0	0	49	80.3

6. Le travail scolaire à la maison

L'étude du tableau 9 nous permet de voir que le travail scolaire à faire à la maison apparaît comme une modalité de support plus ou moins régulière lorsque nous constatons qu'un seul enfant parmi les sujets des trois modules échantillonnés affirme, aux dires du parent, avoir du travail à faire tous les soirs. Cependant, la fréquence se régularise à quelques fois par semaine pour la majorité (68.8%) des sujets du module I et à quelques fois par mois pour près de la moitié des sujets des modules II et III (47.7% et 47.4% respectivement). Enfin, le quart des 62 sujets de l'échantillon n'effectue aucun travail scolaire à la maison et la

TABLEAU 9

L'ENFANT A-T-IL DU TRAVAIL SCOLAIRE A FAIRE A LA MAISON?

Fréquence	tous les soirs		quelques fois/ semaine		quelques fois/ mois		jamais	
Module	N	%	N	%	N	%	N	%
I (pas d'information: 3)	1	6.3	11	68.8	1	6.3	3	18.8
II (pas d'information: 0)	0	0	6	35.3	8	47.1	3	17.6
III (pas d'information: 6)	0	0	3	15.8	9	47.4	7	36.8
Total (pas d'information: 9)	1	1.9	20	38.5	18	34.6	13	25.0

majorité de ces derniers sont inscrits au module III.

Il appert, de plus, lorsque ces élèves ont du travail scolaire à faire à la maison, qu'il faille discerner quelques nuances entre les formes de support accordé à ce travail, tantôt de par l'initiative du parent, tantôt de par celle de l'enfant. Nous arrivons ainsi à formuler en trois tableaux distincts les spécificités de la forme de support requise par ce travail scolaire à la maison.

Le tableau 10 illustre la fréquence de situations dans lesquelles l'enfant a besoin qu'on lui dise de faire son travail scolaire à la maison. Le tableau 11 nous indique la fréquence à laquelle l'enfant lui-même demande de l'aide pour faire ce travail scolaire à la maison et, enfin, le tableau 12 souligne la fréquence de l'aide effective apportée à ce travail par un membre de la famille.

TABLEAU 10

L'ENFANT A-T-IL BESOIN QU'ON LUI DISE
DE FAIRE SON TRAVAIL SCOLAIRE A LA MAISON?

Module	toujours N	toujours %	très souvent N	très souvent %	souvent N	souvent %	à l'occasion N	à l'occasion %	jamais N	jamais %
I (pas d'information: 4)	3	20.0	2	13.3	1	6.7	2	13.3	7	46.7
II (pas d'information: 1)	3	18.8	0	0	0	0	3	18.8	10	62.5
III (pas d'information: 9)	2	12.5	0	0	1	6.3	2	12.5	11	68.8
TOTAL (pas d'information: 14)	8	17.0	2	4.3	2	4.3	7	14.8	28	69.6

Au tableau 10, les résultats semblent nous indiquer que plus on s'élève d'un degré de module à un autre, plus on trouve de sujets qui n'ont jamais besoin qu'on leur dise de faire leur travail. Ainsi, nous regroupons dans ce cas 46.7% des sujets du module I, 62.5% des sujets du module II et 68.8% des sujets du module III, ce qui nous amène aussi à constater que plus de la majorité de l'ensemble des sujets se retrouvent dans cette situation. Inversement, il y a un pourcentage moins élevé de sujets qui ont toujours besoin qu'on leur dise de faire leur travail au module III par rapport au module II et il en va de même au module II par rapport au module I. Il nous apparaît aussi important de souligner qu'au module I nous relevons davantage de cas, soit le double en pourcentage, qui nécessitent un support pour s'installer au travail sous l'ensemble des fréquences "toujours", "très souvent" et "souvent".

TABLEAU 11

L'ENFANT DEMANDE-T-IL DE L'AIDE
POUR FAIRE SON TRAVAIL SCOLAIRE A LA MAISON?

Module	toujours N	toujours %	très souvent N	très souvent %	souvent N	souvent %	à l'occasion N	à l'occasion %	jamais N	jamais %
I (pas d'information: 4)	4	26.7	1	6.7	1	6.7	5	33.3	4	26.7
II (pas d'information: 1)	0	0	1	6.3	2	12.5	6	37.5	7	43.8
III (pas d'information: 9)	0	0	0	0	1	6.3	7	43.8	8	50.0
TOTAL (pas d'information: 14	4	8.5	2	4.3	4	8.5	18	38.3	19	40.4

TABLEAU 12

EST-CE QUE QUELQU'UN AIDE L'ENFANT
A FAIRE SON TRAVAIL SCOLAIRE A LA MAISON?

Module	toujours N	toujours %	très souvent N	très souvent %	souvent N	souvent %	à l'occasion N	à l'occasion %	jamais N	jamais %
I (pas d'information: 5)	4	28.6	2	14.3	3	21.4	4	28.6	1	7.1
II (pas d'information: 1)	0	0	1	6.3	1	6.3	8	50.0	,6	37.5
III (pas d'information: 12)	2	15.4	0	0	0	0	6	46.2	5	38.5
TOTAL (pas d'information: 18)	6	14.0	3	7.0	4	9.3	18	41.9	12	27.9

Un autre type d'aide au travail scolaire à faire à la maison peut être sollicité par l'enfant en regard du travail en lui-même. Au tableau 11, nous retrouvons sous la fréquence "jamais" la différence progressive soulignée au tableau 10 entre les pourcentages des différents modules. Ainsi, au fur et à mesure qu'on s'élève d'un degré de module à un autre, on regroupe davantage de sujets qui ne demandent jamais d'aide pour faire leur travail scolaire à la maison. De même, davantage de sujets ont toujours besoin d'aide au module I par rapport aux autres modules où aucun sujet ne se situe dans cette catégorie et, enfin, davantage de sujets au module I qu'au module II et davantage de sujets au module II qu'au module III demandent de l'aide plus souvent qu'à l'occasion, soit 40.1% au module I, 18.8% au module II et 6.3% au module III.

Nous pouvons voir que la majorité (59.6%) des sujets des trois modules demandent de l'aide pour faire leur travail scolaire à la maison.

Voyons maintenant si quelqu'un aide effectivement l'enfant à faire ce travail scolaire à la maison. Nous remarquons, au tableau 12, la grande différence entre les sujets du module I et ceux des deux autres modules. En effet, au module I, près des deux-tiers des sujets, soit 64.3%, reçoivent une aide effective plus souvent qu'à l'occasion, alors que les trois-quarts des sujets des modules II et III (87.5% et 84.7%) n'en reçoivent qu'à l'occasion, sinon pas du tout. Dans ce dernier cas, nous retrouvons un peu plus du tiers des sujets pour chacun de ces modules, soit 37.5% et 38.5%. Il reste cependant que, la majorité de l'ensemble des sujets comptent sur une aide effective, en moyenne au moins à l'occasion.

7. Les contacts parents-enseignants

Au cours de la dernière année scolaire, le nombre de rencontres et de conversations téléphoniques entre les parents et

les enseignants, de même que les souhaits de ces parents quant à la fréquence des rencontres avec les enseignants présentent autant d'aspects de contacts parents-enseignants qui peuvent aussi nous aider à décrire la clientèle du Centre de jour.

TABLEAU 13

NOMBRE DE RENCONTRES DES PARENTS AVEC LES ENSEIGNANTS AU COURS DE LA DERNIERE ANNES SCOLAIRE

	jamais		une fois		deux fois		trois fois		quatre fois	
Module	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
I (pas d'information: 2)	4	23.5	4	23.5	5	29.4	1	5.9	3	17.6
II (pas d'information: 0)	3	17.6	5	29.4	4	23.5	1	5.9	4	23.5
III (pas d'information: 7)	4	31.1	3	15.8	6	31.5	4	21.1	2	10.5
TOTAL (pas d'information: 9)	11	20.8	12	22.6	15	28.3	6	11.3	9	17.0

Si nous considérons d'abord le tableau 13 décrivant le nombre de rencontres des parents avec les enseignants, nous pouvons situer assez aisément qu'en moyenne, le cinquième de l'ensemble des parents (20.8%) n'ont jamais rencontré les enseignants; près du quart (22.6%) des parents ont eu une rencontre; un peu plus d'un autre quart (28.3%), deux rencontres et, finalement, un peu plus d'un dernier quart (28.3%), trois et quatre rencontres. La comparaison des fréquences d'un module à un autre ne marque pas de différence notable car la distribution des fréquences s'avère assez semblable, si ce n'est dans la colonne

"trois fois" où la différence est vite contrebalancée par les fréquences de la colonne suivante, "quatre fois et plus".

Ajoutons enfin que les parents de plus des deux tiers des sujets de chacun des modules ont rencontré deux fois ou moins les enseignants de leurs enfants.

Les conversations téléphoniques apparaissent comme une forme de contact à fréquence beaucoup plus élevée que la rencontre entre parents et enseignants. En effet, au tableau 14, nous pouvons voir qu'en moyenne, plus du tiers des sujets (34%) a fait l'objet de quatre conversations téléphoniques entre parents et enseignants et "trois appels et plus" regroupe la majorité (54.8%) des sujets. Le module III (42.1%) ne présente cependant pas la même distribution et la majorité de ces sujets se situe plutôt autour de deux appels et moins (58%). Nous relevons aussi une autre différence entre les modules en regard de l'absence de conversations téléphoniques entre les parents et les enseignants; en effet, alors qu'au module I ces conversations ont lieu au moins une fois pour tous les sujets, il arrive qu'elles s'avèrent inexistantes pour près du quart des sujets des modules II et III respectivement.

Un dernier aspect des contacts parents-enseignants peut se présenter sous la forme de souhaits de rencontres plus ou moins fréquentes avec les professeurs de la part des parents.

Le tableau 15 nous révèle qu'environ la moitié (52.8%) des parents désirent rencontrer les enseignants de leurs enfants aussi souvent qu'au cours de la dernière année scolaire (1976-1977). Plus de 25% des parents expriment le désir de rencontres plus fréquentes tant au niveau de l'ensemble qu'au niveau des modules considérés individuellement. Un seul parent dans tout l'échantillon souhaiterait diminuer la fréquence de ces rencontres et les réponses ni affirmatives, ni négatives regroupent, sous les catégories "indifférent" et "ne sais pas", 17% des parents.

TABLEAU 14

NOMBRE DE CONVERSATIONS TELEPHONIQUES AVEC LES ENSEIGNANTS AU COURS DE LA DERNIERE ANNEE SCOLAIRE

	jamais		une fois		deux fois		trois fois		quatre fois	
Module	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
I (pas d'information: 2)	0	0	3	17.6	2	11.8	4	23.5	8	47.1
II (pas d'information: 0)	4	23.5	2	11.8	2	11.8	2	11.8	7	41.2
III (pas d'information: 6)	4	21.1	3	15.8	4	21.1	5	26.3	3	15.8
TOTAL (pas d'information: 8)	8	15.1	6	15.1	8	15.1	11	20.8	18	34.0

TABLEAU 15

SOUHAIT DE RENCONTRES PLUS (MOINS) FREQUENTES AVEC LES ENSEIGNANTS ET LE DIRECTEUR

	plus souvent		moins souvent		aussi souvent		indifférent		ne sait pas	
Module	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
I (pas d'information: 2)	5	29.4	0	0	9	52.9	2	11.8	1	5.9
II (pas d'information: 0)	5	29.4	1	5.9	8	47.1	3	17.6	0	0
III (pas d'information: 6)	5	26.3	0	0	11	57.9	3	15.8	0	0
TOTAL (pas d'information: 8)	15	28.3	1	1.9	28	52.8	8	15.1	1	1.9

Nous en concluons, finalement, en regroupant les catégories "plus souvent" et "aussi souvent", que plus de 75% des parents souhaitent rencontrer les enseignants au moins aussi souvent qu'au cours de cette dernière année scolaire.

8. Le degré de satisfaction des parents

Le séjour de nos sujets au Centre de jour satisfait leurs parents à des degrés différents. L'étude du tableau 16 nous montre que, dans l'ensemble, la majorité d'entre eux se déclarent au moins satisfaits, sinon très satisfaits. Il y a peu de réponses "indifférent" pour chacun des modules. Les insatisfaits sont rares au module I mais présentent un pourcentage relativement important au module II et au module III. En effet, au module II nous retrouvons 41.1% des sujets dont les parents se disent insatisfaits ou très insatisfaits quant au séjour de leur enfant au Centre de jour; et, parmi eux, les très insatisfaits représentent près du quart (23.5%) des sujets du module. De la même façon, nous relevons au module III un pourcentage d'insatisfaits à considérer puisque ces données rassemblent tout de même 20% des sujets du module III. Seulement un parent parmi eux, cependant, se classe au rang des très insatisfaits.

TABLEAU 16

DEGRE DE SATISFACTION DES PARENTS
QUANT AU SEJOUR DES ENFANTS AU CENTRE DE JOUR

Module	très satisfait		satisfait		indifférent		insatisfait		très insatisfait	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
I (pas d'information: 2)	6	35.3	8	47.1	1	5.9	1	5.9	1	5.9
II (pas d'information: 0)	4	23.5	5	29.4	1	5.9	3	17.6	4	23.5
III (pas d'information: 5)	5	25.0	10	50.0	1	5.0	3	18.0	1	5.0
TOTAL (pas d'information: 7	15	27.8	23	42.6	3	5.6	7	13.0	6	11.1

9. Motifs de référence des sujets au Centre de jour

Une dernière variable nous apparaît intéressante pour décrire notre population en ce qu'elle traduit davantage en termes de rendement et de comportement le type de clientèle référée au Centre de jour. Il s'agit ici, cependant, de la perception des parents.

Nous avons d'abord à cet effet dressé une liste des différents motifs de référence d'enfants à des centres spécialisés analogues et c'est à l'aide de cette liste que nous avons pu ensuite classer les réponses des parents à la question suivante: "Pourquoi votre enfant a-t-il été référé au Centre de jour?"

Nous pouvons retrouver un même sujet classé dans plusieurs catégories à la fois, une catégorie n'excluant pas nécessairement les autres.

L'analyse du tableau 17 nous amène à constater, dans l'ensemble, que les parents se réfèrent fréquemment à des motifs académiques: les retards en français groupent une majorité des sujets (52.5%) et les retards en mathématiques presqu'autant (45.9%). Toujours pour l'ensemble des sujets, la nervosité (32.8%), l'indiscipline (29.5%), l'impulsivité et l'agressivité face aux pairs (26.2%) constituent des motifs de référence à pourcentage assez important puisqu'ils regroupent plus du quart des sujets. L'hyperactivité (23%) et le refus d'obéir (23%) touchent près du quart des sujets et l'agressivité face aux enseignants représente 16.4% des sujets. Enfin, moins de 10% des sujets sont classés dans les catégories "paresseux" (8.2%), "bizarre" (8.2%), "inhibé" (4.9%) ou "absentéisme" (4.9%). Un seul des parents de nos sujets indique comme motif de référence un comportement sexuel inadéquat.

Considérons maintenant comparativement comment se classent ces divers motifs de référence pour chacun des modules.

Au module I, nous retrouvons à peu de différence près,

soit en pourcentage moins élevé, la même distribution que pour l'ensemble des modules. Ici, la nervosité représente le motif de placement au plus haut pourcentage(47.4%). Il est suivi de près par les retards en mathématiques (42%) et en français (42.1%) de même que par l'impulsivité (42.1%). Les motifs qui représentent environ le quart des sujets demeurent presque les mêmes que pour l'ensemble des modules, soit l'agressivité face aux pairs (31.6%), l'hyperactivité (26.3%) et l'indiscipline (26.3%). Vient ensuite la catégorie "paresseux" (21.1%), un pourcentage beaucoup plus élevé que la moyenne (8.2%) des trois modules. L'agressivité face aux enseignants, le refus d'obéir, la catégorie "bizarre" présentent un même pourcentage, soit 15.8% et, enfin, un seul enfant se classe dans la catégorie "inhibé". Il n'y a aucun motif d'absentéisme ou de comportement sexuel inadéquat pour ce module.

Au module II, nous retrouvons en pourcentage plus élevé presque la même distribution que pour l'ensemble des modules. Les retards en mathématiques (70.6%) et en français (76.5%) semblent constituer non seulement les motifs de référence les plus importants en pourcentage par rapport aux autres motifs, mais aussi les motifs rassemblant le plus fort pourcentage de tout l'échantillon. Ce dernier dépasse de beaucoup la moyenne de tous les sujets.

La nervosité (35.8%), l'indiscipline (35.3%), l'agressivité face aux pairs (35.3%), l'impulsivité (29.4%) et le refus d'obéir (29.4%) regroupent plus du quart des sujets. L'hyperactivité (23.3%) en touche près du quart et l'agressivité face aux enseignants (17.6%) est tout près de la moyenne (16.4%) citée précédemment pour ce même motif. Un peu plus de 10% des sujets se classent dans les catégories "paresseux" (11.8%), "bizarre" (11.8%), "inhibé" (11.8%). Un seul sujet est référé pour absentéisme; aucun pour un comportement sexuel inadéquat.

TABLEAU 17

"POURQUOI VOTRE ENFANT A-T-IL ETE REFERE AU CENTRE DE JOUR?"

Motif de référence	Module I		Module II		Module III		TOTAL	
	%	N(19)	%	N(17)	%	N(25)	%	N(61)
Retard en mathématiques	42.1	8	70.6	12	32	8	45.9	28
Retard en français	42.1	8	76.5	13	44	11	52.5	32
Absentéisme	0	0	5.9	1	8	2	4.9	3
Hyperactif	26.3	5	23.5	4	20	5	23.0	14
Impulsif	42.1	8	29.4	5	16	4	27.9	17
Nerveux	47.4	9	35.3	6	20	5	32.8	20
Indiscipliné	26.3	5	35.3	6	28	7	29.5	18
Refus d'obéir	15.8	3	29.4	5	24	6	23.0	14
Agressif face aux enseignants	15.8	3	17.6	3	16	4	16.4	10
Agressif face aux pairs	31.6	6	35.3	6	16	4	26.2	16
Comportement sexuel inadéquat	0	0	0	0	4	1	1.6	1
Inhibé	5.3	1	11.8	2	0	0	4.9	3
Paresseux	21.1	4	11.8	2	12	3	8.2	5
Bizarre	15.8	3	11.8	2	0	0	8.2	5

Les pourcentages du module III sont différents des pourcentages moyens observés mais le classement des catégories par ordre d'importance semble analogue, de façon générale, à celui des autres modules. Ainsi, les retards en français (44%) et en mathématiques (32%) apparaissent au premier rang; suivent ensuite l'indiscipline (28%) et le refus d'obéir (24%) qui groupent près du quart des sujets. Alors qu'aux autres modules on ne classe qu'une seule catégorie au pourcentage de 15 à 20%, ici on retrouve la plupart des catégories, soit l'hyperactivité (20%), la nervosité (20%), l'agressivité face aux enseignants (16%), l'agressivité face aux pairs (16%) et l'impulsivité (16%). La catégorie "paresseux" (12%) varie toujours autour du 10%. L'absentéisme apparaît encore sous ce 10% de même que le comportement sexuel inadéquat (4%). Enfin, nous ne relevons aucun enfant référé comme "inhibé" ou "bizarre" alors que cette dernière catégorie croît en pourcentage au fur et à mesure qu'on descend d'un degré de module à un autre.

10. Conclusions

L'objectif de cette étude était de décrire certaines caractéristiques des enfants du Centre de jour de la Commission scolaire régionale Blainville-Deux-Montagnes, les caractéristiques ont été identifiées comme pouvant être utiles à l'élaboration d'une programmation expérimentale s'adressant à cette clientèle.

Nous avons utilisé la famille comme source d'information premièrement parce qu'elle est susceptible de posséder le plus d'informations, deuxièmement parce que les dossiers des élèves contiennent très peu d'informations et troisièmement parce que nous étions intéressés à plusieurs dimensions familiales.

Les enfants ayant des difficultés d'adaptation à l'école sont probablement des enfants qui ont des difficultés d'adaptation à l'extérieur de l'école, donc à la maison. Il est difficile de penser que l'on pourra aider un enfant à mieux s'adap-

ter s'il n'y a pas collaboration du milieu familial; on pourrait même affirmer, s'il n'y a pas concertation du milieu familial et du milieu scolaire.

Il nous est donc apparu important d'identifier qui sont les parents de ces enfants, quelles sont leurs perceptions des problèmes de leur enfant, quel support ils apportent à leur enfant et quels sont leurs contacts et leurs perceptions du milieu scolaire.

Nous avons vu que les parents ont tendance à identifier le problème académique de leur enfant, plus que les problèmes de comportement, comme étant la cause du placement au Centre de jour.

Nous avons vu que les parents aident relativement peu leur enfant dans ses travaux académiques, tenant compte du fait qu'ils identifient ce domaine comme étant particulièrement problématique. De plus, cette aide diminue à mesure que nous allons du premier cycle primaire vers le premier cycle secondaire, alors que le nombre d'enfants ayant des difficultés d'adaptation semble augmenter du primaire au secondaire.

Les parents ont relativement peu de rencontres avec les enseignants, tenant compte encore ici du fait que ce sont des enfants qui ont des difficultés d'adaptation et qu'en général ces parents sont satisfaits du nombre de rencontres avec les enseignants et du séjour de leur enfant au Centre de jour.

Nous avons vu également que le niveau socio-culturel des parents de ces enfants tend vers la moyenne inférieure; que les familles ont relativement peu d'enfants et que la très grande majorité des élèves du Centre de jour proviennent de familles bi-parentales dont la mère est au foyer.

Il nous semble donc, en dernière analyse, que les familles de ces enfants ont possiblement des ressources qui ne sont pas actuellement utilisées, soit par manque d'intérêt, soit par manque de connaissances, soit les deux à la fois.

Nous pensons que la nouvelle programmation devrait tenir compte de ces ressources. Autrement, la famille sera tenue à l'écart d'une opération qui ne peut probablement pas être réalisée sans elle et l'école se privera de ressources alors qu'elle en a peu.

EDUQ 8570956C

ELABORATION ET EXPERIMENTATION D'UNE PROGRAMMATION D'ACTIVITES POUR ENFANTS PERTURBES SOCIO-AFFECTIFS

projet #76-47

Document B : Revue des publications

Richard E. Tremblay, Ph.D. [1]

---

[1] Ont collaboré à la cueillette des données Diane Berthiaume (B.Sc.ps.éd.), Michèle Francoeur-Marquis (B.Sc.ps.éd.) et Francine Létourneau-Ouellette (B.Sc.ps.éd.).

TABLE DES MATIERES

Introduction..... 1

1. Les objectifs..... 2

2. Le personnel..... 3

2.0 Les caractéristiques du personnel..... 4

2.1 La formation en cours d'emploi..... 5

2.2 Le support des enseignants..... 5

2.3 L'organisation du travail..... 6

3. Les parents..... 9

4. Méthodes et moyens pédagogiques..... 12

5. L'enseignement des mathématiques..... 15

6. L'enseignement de la langue maternelle..... 16

7. L'utilisation du groupe dans la classe..... 16

8. Système d'évaluation et de reconnaissance..... 17

Introduction

De façon à mieux cerner les possibilités de programmation pour la clientèle d'enfants mésadaptés socio-affectifs du Centre de jour de la Régionale Blainville-Deux-Montagnes, nous avons effectué une revue des publications portant sur différents thèmes pertinents à la recherche. La revue s'est faite à partir d'"abstracts" et d'index en éducation et en psychologie, pour les années 1973 à 1976.

La revue des publications a d'abord porté sur des contenus possibles de programmation: mathématiques, langue maternelle, arts, etc. Deux expériences intéressantes en mathématiques ont été retrouvées; pour le reste, nous avons pu constater l'originalité et l'importance de la présente recherche puisque, pratiquement, aucun document pertinent n'a pu être retracé.

Nous avons donc décidé d'élargir la revue des publications à des thèmes périphériques qui risquaient de nous indiquer des pistes auxquelles nous n'avions pas songé jusqu'alors. C'est ainsi que nous avons découvert l'importance du thème "parents" dans la littérature américaine ainsi que la confirmation de l'utilité d'une approche "séquentielle" comme méthode pédagogique avec les enfants ayant des difficultés d'apprentissage et de comportement.

Les autres thèmes auxquels nous avons porté une certaine attention sont les objectifs de l'enseignement aux enfants mésadaptés socio-affectifs, les caractéristiques du personnel, leur formation en cours d'em-

ploi, le support aux enseignants, l'organisation de leur travail, l'utilisation du groupe en classe et le système d'évaluation et de reconnaissance des étudiants. Chacun de ces thèmes nous est apparu pouvoir éclairer certains aspects de la présente recherche.

1. Les objectifs

Les objectifs poursuivis par les programmes conçus spécialement pour les enfants mésadaptés socio-affectifs dans le milieu scolaire peuvent se regrouper en trois grandes catégories:

- l'acquisition de connaissances,
- l'acquisition de compétences sociales,
- le développement d'un meilleur équilibre psychologique.

L'acquisition de connaissances est l'objectif officiel de l'école. Cependant, très peu de publications traitant de l'éducation d'enfants mésadaptés socio-affectifs s'y attardent. C'est l'objectif qu'on prend pour acquis et qu'on mentionne avant de décrire les autres objectifs poursuivis.

Les études centrées sur l'objectif "acquisition de connaissances" utilisent habituellement une approche behaviorale (Coon et al, 1976; Brown, 1973; Libb et al, 1973; Wildman et Wildman, 1975). Cependant, ces études ont aussi tendance à se centrer sur d'autres objectifs que celui du rendement académique (Guaralnick, 1975; Coon et al, 1976; Strain et al, 1976; Bostrom et Thunder, 1976; Libb et al, 1973; Wildman et Wildman, 1975).

L'acquisition de compétences sociales est un objectif traditionnel de l'école (Parent, 1963, p. 84; Lawrence, 1970, p. 278). Les publications traitant de l'éducation d'enfants mésadaptés socio-affectifs font

souvent référence à cet objectif.

Ces compétences sociales font appel soit à une capacité de se conformer, c'est-à-dire de ne pas déranger l'ordre établi (Hamblin, 1975), soit à une capacité d'accomplir les tâches nécessaires à la survie (Berkman, 1974) ou nécessaires à la participation à une structure sociale (Williamson, 1974-1975; Rabinow, 1960; Coon et al, 1976).

Le troisième groupe d'objectifs peut être intitulé "acquisition d'un meilleur équilibre psychologique". Les programmes poursuivant ce type d'objectifs visent à améliorer, chez les étudiants, l'estime de soi (Diamond, 1974; Mackie, 1974), le contrôle de soi autonome (Hisame, 1976), la réalisation de soi (Rabinow, 1960) et la capacité de vivre des émotions (Caspari, 1976).

Finalement, il est souligné, à l'occasion (Hamblin, 1976), que la difficulté majeure dans la poursuite des objectifs, chez les enfants perturbés, consiste à concilier les objectifs traditionnels de l'école (acquisition de connaissances et conformisme) et les objectifs particuliers à cette population (survie dans la structure sociale, participation à la structure sociale et modification de l'équilibre psychologique).

2. Le personnel

Comme la présente recherche impliquait une participation active du personnel enseignant, nous avons tenté d'identifier certains thèmes pertinents. Les caractéristiques du personnel, la formation en cours d'emploi et les mécanismes de support des enseignants ont été retenus.

2.0 Les caractéristiques du personnel

Très peu d'études ont été faites sur les caractéristiques des superviseurs d'enseignants. Cahn et Nolan (1976) soulignent l'importance d'un directeur supportant son personnel et possédant les connaissances nécessaires pour alimenter son personnel. Cependant, plusieurs publications traitent des caractéristiques des enseignants.

Il serait difficile et probablement inutile d'établir la liste de toutes les caractéristiques mentionnées comme étant nécessaires à l'enseignant d'enfants inadaptés. Presque toutes les qualités humaines sont mentionnées. Les études les plus systématiques indiquent que toute description de caractéristiques souhaitables doit être basée sur la tâche à accomplir.

Les travaux de Bullock et al (1973), ceux de Iriarte (1974) et Larson (1973) méritent ici d'être cités. Bullock et ses collaborateurs ont tenté d'identifier les aspects de la formation des enseignants qui avaient le plus contribué à leur faire acquérir les compétences nécessaires à leur travail. Ils ont aussi tenté d'évaluer la fréquence de l'utilisation de ces compétences.

Iriarte (1974) a tenté d'identifier les compétences nécessaires aux enseignants d'enfants mésadaptés en observant les difficultés qu'ils rencontrent dans leur travail. Parmi les difficultés les plus fréquentes, on note le manque de compétence nécessaire pour évaluer les habiletés et le potentiel académiques des étudiants, pour évaluer le rendement de l'enseignant et pour organiser et animer la classe. Les résultats de l'étude indiquent aussi, mais à un degré moindre, des difficultés dans les sphères des connaissances et des émotions.

Larson (1973), dans une étude de l'efficacité des interventions des enseignants auprès de différentes clientèles, rapporte que 84.62% des enseignants arrivent à "manipuler" d'une façon efficace les enfants retirés; que 48.48% des enseignants arrivent à "manipuler" d'une façon efficace les enfants ayant des comportements sociaux négatifs; que 21.43% des enseignants arrivent à "manipuler" d'une façon efficace les enfants présentant des comportements agressifs. Dans cette étude, aucune relation significative n'existe entre l'efficacité des "manipulations" et les caractéristiques personnelles des enseignants.

2.1 La formation en cours d'emploi

Quelques types de formation en cours d'emploi sont proposés aux enseignants d'enfants présentant des difficultés d'adaptation. Certains offrent des cours en dehors des cadres de l'école (v.g. à l'université). Ces cours sont centrés, par exemple, sur les types d'intervention possibles vis-à-vis différents types de comportements inadéquats (ILEA, 1976). Plusieurs prônent une supervision par des consultants et centrée sur différentes tâches de l'enseignant, v.g. la capacité d'établir des relations interpersonnelles et de ressentir des émotions (Caspari, 1976), l'amélioration de la connaissance des enfants et des moyens d'intervention (Rabinow, 1960), l'entraînement au travail avec les parents (Carlson, 1975).

2.2 Le support des enseignants

Les publications traitant de l'enseignement aux enfants mésadaptés fourmillent de recommandations concernant l'aide à apporter aux enseignants de ces enfants. Il y a certainement lieu de se demander si cet intérêt marqué est le fruit du succès obtenu par les diverses expériences ou s'il ne résulte pas de leur échec.

La lecture des expériences donne l'impression que l'enseignant est aux prises avec une tâche excessivement difficile (l'enseignement aux enfants qui ont de la difficulté ou qui ne veulent pas apprendre), que l'enseignant ne peut réussir seul mais que, d'une part, la tradition veut que l'enseignant soit le seul maître à bord, responsable de ses succès et de ses échecs et, d'autre part, que les gens qui disent vouloir l'aider ne s'empressent pas de partager la responsabilité des événements dans la classe, particulièrement les échecs.

Le professeur-ressource est celui que l'on suggère le plus souvent pour aider l'enseignant (Knight, 1976; Bauer, 1975; Mayhall, 1975). Le professeur-ressource est un enseignant polyvalent, spécialisé dans l'aide à apporter aux professeurs, ayant une formation de généraliste et familier avec les aspects théoriques et pratiques de l'enseignement aux enfants mésadaptés et de la consultation. Il doit être un stratège (évaluation et planification) mais il doit aussi être capable d'établir une relation positive avec l'enseignant s'il veut que son travail ait un impact sur les enfants (Bauer, 1975; Knight, 1976).

Les autres personnes-ressources pour l'enseignant sont le directeur (Schultz, 1973), les spécialistes de l'évaluation (psychologues, orthopédagogues, travailleurs sociaux, psychiatres, etc.) (Keogh et al, 1975), les étudiants les plus matures (Cahn, 1976) et les parents (Carlson, 1975).

2.3 L'organisation du travail

Deux publications méritent particulièrement notre attention lorsque nous réfléchissons à l'organisation du travail des enseignants des enfants mésadaptés.

Lance (1975) a tenté de situer les fonctions éducatives des enseignants d'enfants mésadaptés en relation avec les types de services de support nécessaires et les niveaux de ces services. Il obtient une grille à trois dimensions où les fonctions éducatives sont l'évaluation, la programmation, le choix, le développement et l'utilisation du matériel, la gérance (management) et le contrôle (monitoring).

Les services de support sont l'acquisition et la diffusion d'informations; la circulation du matériel; l'entraînement et la consultation; la gérance et le contrôle. Les niveaux de service sont la classe, l'école, la région et l'état.

L'organisation d'un système semblable existe sûrement dans toute société moderne. Cependant, il est peu fréquent de trouver un enseignant, et même une école, qui arrive à se dégager suffisamment du quotidien pour utiliser efficacement un tel système. Cette situation est d'autant plus surprenante que l'utilisation d'un tel système permettrait probablement à l'enseignant et à l'école de se dégager du quotidien, d'avoir une action plus réfléchie et probablement plus efficace.

Guralnick (1975) propose une organisation complémentaire. A l'intérieur de la tâche de chacun des enseignants, il propose,pour chacun des enfants, un système de planification et d'évaluation visant à individualiser l'enseignement, à opérationnaliser les objectifs, à évaluer les résultats et à contrôler l'évolution des enfants. Le système est décrit dans la figure 1.

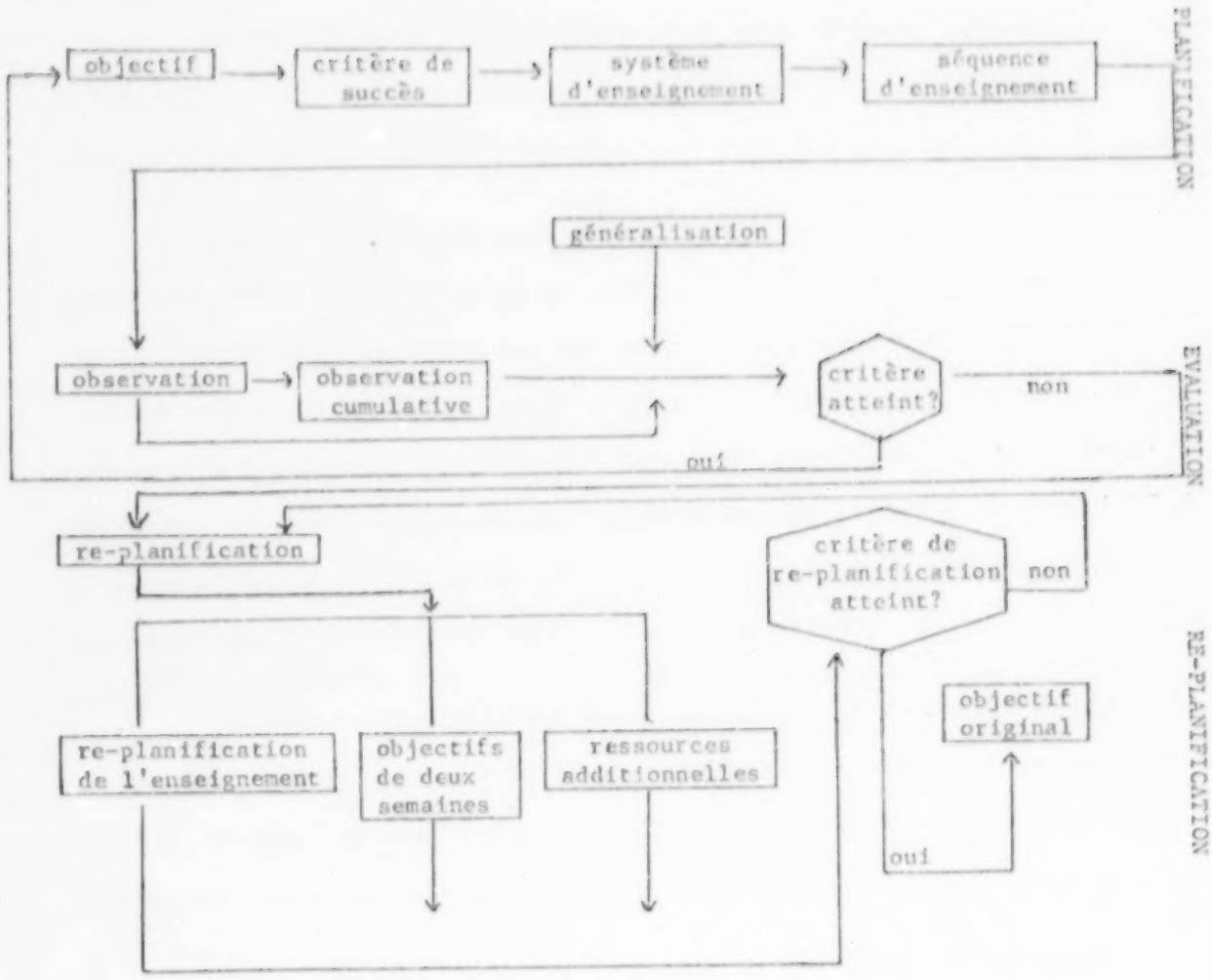


Figure 1: système d'évaluation et de planification de l'enseignement. (de GURALNICK, 1975).

3. Les parents

L'utilisation des parents pour aider leurs enfants à résoudre leurs difficultés d'apprentissage et de comportement est une mesure de plus en plus courante dans les milieux d'éducation spécialisés.

Les approches théoriques sont variées mais l'ensemble des expériences visent à apprendre aux parents à aider leurs enfants. Johnson et Katz (1973) ont fait une revue des publications présentant des expériences avec une approche "behaviorale". Ils ont classifié les différentes méthodes utilisées pour entraîner les parents en quatre catégories: l'entraînement de parents à la maison, l'entraînement de groupes de parents, l'entraînement de parents en situation de laboratoire et l'entraînement de parents autant à la maison qu'en situation de laboratoire.

Feldman et al (1975) ont tenté une expérience avec une vingtaine de parents. Ils les ont invités à venir rencontrer les responsables de l'école environ deux mois après le début des classes pour partager avec eux les observations et sentiments à l'égard des enfants.

Cette première rencontre fut suivie de six autres où des informations théoriques étaient données aux parents et leurs problèmes discutés en groupe. Les responsables des rencontres aidaient les parents à planifier leurs stratégies d'intervention auprès des enfants à la maison.

Baruth et Jones (1975) présentent une expérience où les consultants d'une école ont organisé des groupes de rencontres pour les parents. Les groupes comprenaient de huit à douze parents se rencontrant dix fois pour des périodes de deux heures. Les contenus des rencontres étaient:

- les problèmes entre parents et enfants,
- l'encouragement,
- les objectifs mal compris,
- les conséquences,
- les récompenses et les punitions,
- le respect de l'ordre,
- le conseil de famille,
- la surprotection,
- la façon d'éviter les batailles,
- les mauvaises habitudes.

Jon Carlson a tenté deux expériences pour impliquer davantage les parents dans la vie de l'école. La première expérience (Carlson et Hillman, 1975) est une tentative de favoriser les rencontres enseignants-parents. Les auteurs proposent que le consultant ait la responsabilité d'entraîner les enseignants à développer des relations efficaces avec les parents. Les enseignants n'ont pas eu cet entraînement et ils peuvent en profiter.

Les moyens proposés sont les discussions entre enseignants sur les relations avec les parents, les démonstrations par le consultant à l'aide de simulation et de jeux de rôle, ainsi que l'animation d'un groupe enseignants-parents par le consultant.

La deuxième expérience de Carlson (Carlson et Jarman, 1975) est une tentative d'entraîner des parents à être eux-mêmes des animateurs de groupes de parents. Le spécialiste des relations parents-enfants de l'école réunit un petit groupe de parents identifiés comme "adéquats". Ces

parents sont entraînés par le spécialiste pendant environ huit semaines (1½ heure/semaine) à l'aide de groupes de discussion et de lecture sur les relations parents-enfants. Une fois les parents entraînés, chacun d'entre eux crée un groupe qu'il anime. La formation peut être complétée par des groupes de "développement-de-soi".

Les auteurs proposent que l'attribution de "certificats" de formation à chacune des étapes améliore l'impact du programme.

Barnet (1974-75) présente une expérience de clinique de soir où les parents ayant des enfants-problèmes se présentent pour apprendre à aider leurs enfants. Il s'agit de quatre sessions:

- les enfants sont évalués pendant que l'on explique aux parents l'évaluation, puis l'on discute différentes techniques de motivation et de discipline avec les parents;

- les parents viennent seuls et discutent des résultats des tests avec le personnel;

- les parents et les enfants sont présents et l'on présente divers moyens d'apprentissage et de motivation que les parents ont l'occasion de pratiquer;

- les parents et les enfants pratiquent divers moyens d'apprentissage et de motivation.

Pour leur part, Karnes et Zehrbach (1975) présentent un modèle d'implication de la famille dans le programme d'éducation de l'enfant. Les étapes du modèle sont les suivantes:

- décrire le niveau de fonctionnement de l'enfant;

- déterminer les buts et objectifs;

- déterminer les moyens pour atteindre les objectifs;

- identifier ce que la famille peut faire sans nécessiter une intervention;

- déterminer les objectifs que la famille ne peut atteindre sans intervention;

- faire préparer par un spécialiste une liste des moyens possibles pour aider la famille à rencontrer les besoins de l'enfant;

- faire choisir par la famille un ou plusieurs moyens;

- déterminer les objectifs que la famille ne peut atteindre, même avec les moyens choisis;

- déterminer si les parents doivent être aidés à réaliser leur choix et/ou déterminer le travail qui doit être fait directement avec l'enfant;

- réévaluer l'atteinte des objectifs et replanifier en ajoutant de nouveaux objectifs.

4. Méthodes et moyens pédagogiques

Un des objectifs de la présente revue des publications était de découvrir dans les publications récentes de nouvelles approches pédagogiques pour les différentes matières enseignées aux enfants présentant des troubles de comportement. Très peu de publications traitant de cette composante ont été retrouvées.

Il est possible que les nouvelles initiatives dans le domaine de la pédagogie se prennent avec les populations dites "normales" et que ces initiatives soient généralisées aux classes d'enfants "problèmes" une fois éprouvées et/ou connues. Cependant, un certain nombre de publication indiquent que l'enseignant est le premier responsable de l'innovation péda-

gogique et que le milieu devrait le supporter dans le développement d'approches pédagogiques adaptées aux besoins.

Woodward (1976) propose un séminaire annuel pour les enseignants de classes spéciales. Le séminaire a pour objectif d'aider l'enseignant à développer du matériel pédagogique répondant à ses besoins pédagogiques, lui apprendre des stratégies d'organisation permettant l'utilisation efficace du matériel et l'introduire à une variété de jeux et de moyens d'enseignement.

Bartholomew et Meyer (1976) présentent une approche interdisciplinaire (éducateur, psychologue, "designer") pour développer des outils d'apprentissage (jeux, jouets) pour les enfants ayant des difficultés d'apprentissage. Ils proposent une méthodologie s'apparentant à la recherche expérimentale:

- identifier les caractéristiques physiques et psychologiques de la population, ses limites et ses besoins;
- déterminer les pré-requis à l'apprentissage des enfants;
- développer des critères de performance du produit;
- déterminer le support dont l'enseignant a besoin;
- développer le produit;
- évaluer le produit.

Siegel, E. et Siegel, R. (1975) discutent des moyens à prendre pour développer des séquences d'apprentissage. Les séquences d'apprentissage consistent en une présentation séquentielle des différents éléments de la matière à apprendre, en prenant soin d'organiser la séquence de façon à ce qu'une connaissance adéquate de la séquence précédente soit nécessaire à l'apprentissage de la séquence suivante (v.g. l'apprentissage des

techniques du bois, Castonguay et Roy, 1976). Siegel et Siegel soulignent que c'est, en fait, la responsabilité de l'enseignant de faire l'analyse de la tâche (contenu de la matière à apprendre) et de planifier les séquences d'apprentissage mais que les enseignants ont besoin de support pour arriver à réaliser ce travail. Parmi les conseils des auteurs, notons:

- l'enseignant doit être compétent dans chacun des aspects de la tâche;
- identifier les composantes de la tâche en commençant par des séquences spécifiques à la tâche;
- éviter les recettes;
- éviter de substituer une variété d'activités à la séquence d'apprentissage;
- éviter le jargon scientifique;
- faire participer les enfants;
- ne pas perdre trop de temps sur les pré-requis;
- utiliser ce que l'enfant sait (incluant les pré-requis) pour l'aider à apprendre le nouveau;
- éviter d'utiliser du matériel ou des tâches qui n'ont pas une relation directe à la tâche à apprendre.

Hallenbeck (1976) propose d'utiliser des bandes dessinées pour l'apprentissage de différents contenus habituels du programme dans les classes spéciales. Selon l'auteur, l'utilisation des bandes dessinées peut être efficace pour développer les habiletés conceptuelles et logiques telles les séquences, la pensée abstraite et les inclusions de classes. Les bandes dessinées peuvent servir à enseigner la progression gauche-droite, la discrimination de détails importants et entraîner à lire. Elles peuvent aussi servir à distinguer l'imaginaire du réel, pratiquer l'expres-

sion verbale claire, comprendre les situations sociales, mais, surtout, développer chez l'enfant un sens de l'humour et lui donner une activité de loisir qu'il apprécie.

Finalement, une expérience d'enseignement des sciences et des arts donne un excellent exemple de l'utilisation d'enfants "normaux" comme aide à l'enseignement des enfants de classes spéciales. Walsh (1977) rapporte une expérience où l'on a réuni (trois après-midi par semaine) des enfants sourds avec des mésadaptés socio-affectifs et "normaux" pour leur enseigner les sciences et les arts. L'enseignant utilise l'expérimentation comme moyen didactique et les enfants apprennent à collaborer entre eux. Il semble que ce type d'activité soit devenu un des moments attendus par les enfants des classes régulières.

5. L'enseignement des mathématiques

L'enseignement des mathématiques par la méthode du laboratoire est une des nouvelles approches développées depuis quelques années (Kidd, K.P. et al, 1970). Griggs (1976) présente une recherche où la méthode du laboratoire a été utilisée avec des enfants mésadaptés socio-affectifs (10-15 ans). Chaque enfant (N 175) passait un minimum de 90 minutes par semaine dans le laboratoire de mathématiques. L'apprentissage des enfants (mesuré par un test de mathématiques) s'est révélé plus important (niveau de connaissances plus élevé) que l'apprentissage prévu pour chacun des enfants basé sur le pré-test.

Hester (1974) rapporte que des enfants ayant des problèmes d'apprentissage ont amélioré leur performance en mathématiques ainsi que leur estime de soi au cours d'une recherche lorsque dans la classe les limites

étaient claires, qu'elles étaient comprises et qu'elles étaient mises en vigueur de façon conséquente.

6. L'enseignement de la langue maternelle

Plusieurs expériences d'enseignement de la langue maternelle (lire, écrire, parler) sont rapportées dans les périodiques. Jampolsky et Haight (1975) discutent de quelques cas où une méthode d'auto-suggestion visuelle et kinestétique a été utilisée. Cadenhead, Ashwander et Ussery (1975) et Caspari (1976) rapportent des expériences de jeu de simulation. ILEA (1976) présente des expériences de laboratoires de langues dans quelques quartiers de Londres.

Cependant, aucune de ces expériences ne réussit à démontrer qu'elle est la plus adéquate. Une expérience de Shapiro et al (1976), où ils ont comparé une méthode d'apprentissage de la lecture (Ball-Stick-Bird de Fuller, 1974) à une approche éclectique (l'enseignement utilise la méthode qui lui apparaît la plus adéquate après une évaluation de l'enfant) montre que les progrès de l'enfant sont peut-être plutôt dus à l'attention individuelle que reçoit l'enfant qu'à la méthode utilisée.

7. L'utilisation du groupe dans la classe

Bien qu'il soit essentiel d'individualiser l'enseignement pour atteindre les objectifs d'apprentissage, la classe demeure une situation de groupe et l'enseignant doit en tenir compte. Les interactions entre les individus peuvent être utilisées pour atteindre les objectifs d'apprentissage comme pour atteindre les objectifs de socialisation (Harrison et Cooper, 1976; Coon et Escandell, 1976; Starkey, 1973).

Quelques auteurs ont traité du groupe en classe dans les publications récentes. French et Cook (1976) soulignent l'importance que doit accorder l'enseignant à la hiérarchie entre les enfants dans sa classe pour:

- faciliter la création d'un climat propice à l'apprentissage;
- maximiser l'efficacité de l'énergie utilisée dans la classe;
- apprécier les effets négatifs des comportements inadéquats.

Ils soulignent, entre autres, les effets "dérangeants" de l'arrivée d'un nouveau dans la classe et les moyens pour minimiser le dérangement.

L'utilisation du groupe d'une façon négative, surtout (mais non exclusivement) par les délinquants, a amené plusieurs auteurs à recommander la création d'une culturepositive par les pairs ("positive peer culture") pour les fins de rééducation (Mailloux et Lavallée, 1960; Achille, 1965; Vorrah, 1972). Quelques auteurs proposent que les mêmes principes soient utilisés dans le contexte scolaire, particulièrement dans la classe d'enfants ayant des difficultés d'adaptation. Giles (1975) souligne que l'approche traditionnelle du "positive peer culture" s'utilise mieux dans les dernières années du Secondaire parce que les étudiants sont plus matures mais Ross et Schreiber (1975) ont utilisé, avec succès, cette approche avec des enfants de 10 à 16 ans.

8. Système d'évaluation et de reconnaissance

Le système d'évaluation et de reconnaissance d'une classe doit être organisé en fonction des objectifs poursuivis. Comme le souligne Guralnick (1975), les objectifs poursuivis devraient être opérationnalisés de telle sorte qu'il soit possible d'évaluer jusqu'à quel point l'objectif a été atteint et de replanifier l'action à la suite de cette évaluation. (Cf. figure 1).

L'approche dite "behaviorale" de l'apprentissage et de la modification du comportement utilise d'une façon continue et contrôlée le lien entre l'objectif, le comportement, l'évaluation et la reconnaissance (renforcement). Généralement, l'objectif est défini d'une façon opérationnelle (i.e. mesurable) et exposé clairement au sujet; la récompense ou punition (renforcement ou reconnaissance) est aussi connue du sujet. Ce dernier reçoit la reconnaissance prévue à la suite de l'évaluation de la correspondance entre le comportement et l'objectif poursuivi.

Plusieurs publications traitent du système d'évaluation et de reconnaissance en classe en s'inspirant, plus ou moins, d'une approche dite "behaviorale". Libb et al (1973) rapportent une expérience de renforcement du comportement et de l'apprentissage par des jetons. Cette expérience semble indiquer que le renforcement de l'apprentissage permet d'atteindre les objectifs d'apprentissage et de comportement adaptés parce que le second objectif est un pré-requis au premier. Brown (1973), dans une étude de l'effet du temps de délai (15 à 45 secondes, 15 minutes, trois heures) de la reconnaissance (réussite/échec) sur l'apprentissage d'adolescents mésadaptés socio-affectifs, montre que la reconnaissance, pour être efficace, ne doit pas nécessairement suivre immédiatement le comportement du sujet en autant que la reconnaissance est accompagnée du travail qu'a fait le sujet (question et réponse).

Persons et al (1976) présentent un système d'évaluation pour quatre types de comportement en classe:

- les dérangements causés par les étudiants,
- l'attention des étudiants,
- l'utilisation que fait l'enseignant de chacun de ces deux types d'événements.

L'observateur centre ses observations, pendant les cinq premières minutes de la classe, sur les comportements de l'enseignant (positifs ou négatifs); pour les cinq minutes suivantes, il centre ses observations sur les dérangements causés par les étudiants et, les cinq minutes suivantes, sur les comportements des étudiants manifestant de l'attention. La même séquence est répétée trois fois, i.e. pendant 45 minutes. L'utilisation de cette forme d'évaluation s'est révélée très fiable et stable (particulièrement lorsque la moyenne de cinq sessions d'observation est utilisée). La relation entre les comportements de l'enseignant et les comportements des étudiants a aussi été démontrée.

O'Brien (1976) décrit une expérience de "reconnaissance" pour comportement inadéquat qui se veut une alternative à la suspension (i.e. renvoi de l'enfant à la maison). Il s'agit de la suspension à l'intérieur de l'école. Les adolescents qui ont des comportements inadéquats graves (drogue, alcool, absence chronique, comportement violent) sont enfermés dans une classe de "suspension" de deux à cinq jours. Ils doivent y faire tous leurs travaux réguliers, plus des travaux particuliers. Le silence est de rigueur, ils mangent seuls et ne peuvent participer aux activités parascolaires. La classe de suspension est aussi utilisée quelques heures pour les comportements moins graves. Le taux de récidive est de 13%.

Références

ACHILLE, P.A. (1965). Résistances à la socialisation de l'adolescent délinquent en internat de rééducation. Revue canadienne d'éducation spécialisée, 2, 86-104.

BARNETT, D.W. (1974-75). A model for an evening L.D. clinic. Academic Therapy, 10, No. 2, 211-218.

BARTHOLOMEW, R. MEYER, B. (1976). Developing and evaluating learning devices for children with learning disabilities: an interdisciplinary approach. Journal of Education, No. 53, 121-124.

BARUTH, L.G., JONES, M.D. (1975). Initiating child study groups for parents. School Counselor, 23, No. 2, 121-126.

BAUER, H. (1975). Resource teacher; a teacher consultant; helping special students integrated in the main-stream. Academic Therapy, No. 10, 299-304.

BERKMAN, G. (1974). Teenagers are making it work; an activity center in a special school: social competency, money, time and measurement skills. Teaching Exceptional Children, 6, 126-133.

BOSTROM, B., THUNDER, S. (1976). Dealing with the angry ones: self-achievement and growth ghrough education program. Today's Education, 65, 60-61.

BROWN, R. (1973). The effect of delaying consequences upon the learning of emotionally disturbed adolescents. Dissertation Abstracts International, 1974, 34, No. 10A, 6479-6480.

BULLOCK, L.M. et al (1973). Competencies needed for teaching emotionally disturbed and socially maladjusted children and youth: implications for staff development. Gainsville: Florida Educational Research and Development Council.

CADENHEAD, K., ASHWANDER, B., USSERY, M. (1975). Helping children with spelling. Elementary English, 52, 679-700.

CAHN, L.D., NOLAN, D.E. (1976). Learning disabled adolescents: creating a climate for learning. NASSP Bulletin, 60, 16-20.

CARLSON, J., HILLMAN, B. (1975). Facilitating parent-teacher conferences. School Counselor, 22, No. 4, 243-249.

CARLSON, J., CASEY, J. (1975). Parent consulting. Developing lowet bases and helping people. Psychology in the Schools, 12, No. 3, 358-64.

CASPARI, I. (1976). Troublesome children in class. London, England: Routledge & Kegan Paul. 144 p.

CASTONGUAY, R., ROY, Y. (1976). Initiation individualisée aux différentes techniques du bois par l'approche de l'histoire de l'homme. Montréal: Ecole de Psycho-Education, Université de Montréal.

COON, R. et al (1976). Using an academic peer interaction contingency with emotionally disturbed children. Journal of Experimental Education, 44, 17-20.

DIAMOND, S.C. (1974). School designed for self-esteem. Clearing House, 48, 342-346.

FELDMAN, M.Q. et al (1975). Parents and professionals: a partnership in special education. Exceptional Children, 41, No. 8, 551-554.

FRENCH, A.P., COOK, L. (1976). Pecking order in the classroom: research implications for teaching. Teaching Exceptional Children, 8, 134-135.

FULLER, R. (1974). Ball-stick-bird teacher's manual. Book 1 to 5. Owing Mills, Md: Ball-Stick-Bird.

GILES, J.R. (1975). Positive peer culture in the public school system. NASSP Bulletin, 59, 22-28.

GRIGGS, S.A. (1976). Experimental program for corrective mathematics in schools for the socially maladjusted and emotionally disturbed. School Science and Mathematics, 79, 377-380.

GURALNICK, M.J. (1975). Early classroom based intervention and the role or organizational structure. Exceptional Children, 42, 25-31.

HALLENBECK, P.M. (1976). Remediating with comic strips. Journal of Learning Disabilities, 9, 11-15.

HAMBLIN, D.H. (1975). The counsellor and strategies for the treatment of disturbed children in secondary school. British Journal of Guidance & Counseling, 3, No. 2, 172-189.

HARRISON, K., COOPER, C.L. (1976). The use of groups in education: identifying the issues. Small Group Behavior, 7, No. 3, 259-270.

HESTER, C.B. (1975). The development and implementation of a program for children with learning problems. Ann Arbor, Michigan: University Microfilm International.

HISAMA, T. (1976). Achievement motivation and the locus of control of children with learning disabilities and behavior disorders. Journal of Learning Disability, 9, 387-392.

IRIARTE, A.U. (1974). Assessing teacher competencies in special education through the identification of teacher -perceived problems. Ann Arbor, Michigan: University Microfilm International.

JAMPOLSKY, G.G., HAIGHT, M.E. (1975). A special technique for children with reading problems. Academic Therapy, 10, No. 3, 333-337.

JOHNSON, C.A., KATZ, R.C. (1973). Using parents as change agents for their children: a review. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 14, 181-200.

KARNES, M.B., ZEHRBACH, R.R. (1975). Matching families and services. Exceptional Children, 41, No. 8, 545-549.

KEOGH, B.K. et al (1975). School psychologists' services in special education programs. Journal of School Psychology, 13, 142-148.

KIDD, K.P. et al (1970). The laboratory approach to mathematics. Chicago: Science Research Associates.

KNIGHT, N. (1976). Working relationships that work: resource program. Teaching Exceptional Children, 8, 113-115.

LANCE, W.P. (1975). Learning resource systems for special education. Theory into Practice, 14, No. 2, 90-98.

LARSON, D.H. (1974). An evaluation of methods used by special education teachers in the management of withdrawal behavior, negative social behavior and agressive, acting-out behavior. Dissertation Abstracts International, 1974, 34, No. 11A, 7073-7076.

LAWRENCE, E. (1970). The origins and growth of modern education. Harmondsworth, Penguin.

LIBB, J.N. et al (1973). Reinforcement strategies for token economies in a special classroom setting. Psychological Reports, 32, 831-834.

MACKIE, V.A. (1974). Teaching counselling skills to low achieving high school students. Dissertation Abstracts International, 35, No. 6-A, 3427-3428.

MAILLOUX, N., LAVALLEE, C. (1960). Les attitudes sociales des jeunes délinquants et le travail de la rééducation. Revue Canadienne de Criminologie, 2.

MAYHALL, W.F. et al (1975). Supervision and site of instruction as factors in tutorial programs. Exceptional Children, 42, No. 3, 151-154.

O'BRIEN, D.M. (1976). In-school suspension: is it the new way to punish productively?. Educational Digest, 42, 36-37.

PARENT, A.M. et al (1963). Rapport de la commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. Tome 1: Les structures supérieures du système scolaire. Québec: Gouvernement du Québec.

PERSONS, W.S. et al (1976). A practical observation procedure for monitoring poor behavior relevant to classroom management. Psychology in the School, 13, No. 1, 64-71.

RABINOW, B. (1960). A training program for teachers of the emotionally disturbed and socially maladjusted. Exceptional Children, 26, 287-293.

ROSS, A.L., SCHREIBER, L.J. (1975). Bellefaire's day treatment program: an interdisciplinary approach to the emotionally disturbed child. Child Welfare, 54, 183-194.

SCHULTZ, J.J. (1973). Integration of emotionally disturbed students: the role of the director of special education. Exceptional Child, 40, 39-40.

SHAPIRO, D.N. et al (1976). Effects of differing reading approaches in a special education setting. The Journal of Special Education, 10, 247-251.

SIEGEL, E., SIEGEL, R. (1975). Ten guide lines for writing instructional sequences. Journal of Learning Disabilities, 8, No. 4, 203-209.

STARKEY, C.T. (1974). An analysis of the composents of a group contingency to control disruptive classroom behavior. Dissertation Abstracts International, 1974, 34, No. 10A, 6489.

STRAIN et al (1976). Teaching exceptional children. New York: Academic Press.

VORRAH, H.H. (1972). Positive peer culture - content, structure, process. Lansing, Michigan: Michigan Center for Group Studies.

WALSH, E. (1977). The handicapped and science: moving into the mainstream. Science, 196, No. 4297, 1424-1426.

WILDMAN, R.W.II, WILDMAN, R.W. (1975). The generalization of behavior modification procedures: a review with special emphasis on classroom applications. Psychology in the Schools, 12, No. 4, 432-448.

WILLIAMSON, O.P. (1974-75). Career education: implications for secondary L.D. students. Academic Therapy, 10, No. 2, 193-200.

WOODWARD, H. (1976). Workshop for the development of specialized materials and arrangements of learning environments. Journal of Special Education for the Mentally Retarded, 12, 201-211.

EDUQ 8570956D

ELABORATION ET EXPERIMENTATION D'UNE PROGRAMMATION D'ACTIVITES POUR ENFANTS PERTURBES SOCIO-AFFECTIFS

projet 876-47

Document C-1. Le français

Claude Bélec
Claudette Desrosiers
Efi C.Rivest

Centre de jour
Commission scolaire régionale
Blainville-Deux-Montagnes

TABLE DES MATIERES

Introduction générale..... 1

Introduction au programme du français..... 3

Programme de français : 1ère année élémentaire..... 5

Programme de français : 2e année élémentaire..... 10

Programme de français : 3e année élémentaire..... 13

Programme de français : 4e année élémentaire..... 18

Programme de français : 5e année élémentaire..... 42

Programme de français : 6e année élémentaire..... 64

Introduction générale

Cette introduction générale a la programmation ne s'applique qu'aux programmes comportant des apprentissages spécifiques pour les enfants. Ces divers éléments de la programmation sont le français, les mathématiques, les arts plastiques et le système d'apprentissage de la responsabilité.

Les autres dimensions de la recherche, telles que "collaboration parents-école" et "encadrement" auront leur introduction respective.

Vous retrouverez donc cette introduction au début de chacune des annexes portant sur les quatre (4) programmes ci-haut mentionnés.

En construisant nos programmes d'apprentissage pour nos élèves nous avons gardé en tête le fait que les potentialités intellectuelles de ceux-ci n'étaient aucunement limitées,ce qui nous a donc amenés à leur proposer des défis proportionnels à leurs capacités.

Tout au long de l'élaboration et de l'expérimentation de ces programmes, nous avons procédé en respectant les principes qui suivent.

Principes

Compte-tenu de nos expériences préalables et des éclairages fournis par la revue de littérature sur le sujet, nous avons formulé et respecter les principes suivants:

- chaque connaissance à acquérir doit être développée en notions séquentielles,
- toutes les notions doivent être graduées par ordre de difficulté,
- chaque notion ne doit comporter qu'un seul et unique défi pour l'enfant,
- l'apprentissage de l'ensemble des notions doit être normalisée dans le temps,

- toute acquisition de connaissance doit être évaluée régulièrement,
- tout résultat d'évaluation doit être communiqué à l'enfant
- tout enfant doit connaître : son programme d'apprentissage
  : la normalisation du temps nécessaire pour l'assimilation du programme
  : les moyens utilisés pour en faire l'évaluation
- tous les moyens utilisés pour permettre les apprentissages doivent:
  . être adaptés à l'enfant
  . tendre à s'enligner sur les moyens conventionnels, i.e. normalisés
  . être familiers et bien connus de l'adulte responsable du programme.

Nous avons donc procédé en tentant de tenir compte simultanément de tous ces principes. Nous avons voulu constamment que tout soit clair, ouvert et bien connu de tous les participants.

Ce qui nous a permis de développer une approche et des contenus qui, tout en ayant leur spécificité propre, ont en commun un cadre et une organisation qui offrent aux enfants une congruence et une continuité qui leur sont absolument nécessaires.

Introduction au programme du français

Lorsque nous avons élaboré notre programme pour l'enseignement du français à l'élémentaire, nous avons tenté de dégager un certain nombre de principes que nous vous exposons, c'est-à-dire:

- connaissance et respect du programme officiel du Ministère de l'Education pour l'enseignement du français au secteur régulier.

  N.B. Nous avons voulu dépasser le simple cadre proposé et élaborer séquentiellement, pour chaque année d'apprentissage, toutes les notions requises.

- définition d'une courbe normalisée du temps nécessaire aux apprentissages d'une année de programme.

  N.B. Nous avons défini des courbes hypothétiques que nous avons vérifiées expérimentalement.

- recours aux méthodes les plus couramment utilisées dans les écoles régulières de notre secteur

  N.B. Nous avons toutefois privilégié les méthodes dites synthétiques pour les enfants ne présentant pas de troubles d'apprentissage.

  N.B. Pour les élèves, ayant des troubles d'apprentissage, nous avons fait appel à des méthodes comportant un support particulier (ex. "bien lire et aimer lire" de Borel-Maisonny).

- intégration des quatre (4) savoirs (lire, écrire, parler et écouter)

  N.B. Nous avons fait appel à des méthodes qui proposaient l'intégration de ces quatre (4) savoirs.

Il est évident que l'enseignement du français à ces enfants posent un certain nombre de difficultés.

Les personnes responsables de ce programme ont dû mettre en place des moyens élaborés pour motiver les enfants, mais toujours en cherchant à les amener à fonctionner à l'intérieur d'un cadre conventionnel tel que nous l'avons défini.

Quant aux méthodes utilisées, nous ne pouvons qu'indiquer celles qui nous apparaissent les mieux répondre aux principes mis de l'avant, les

moyens étant au service du programme.

Vous retrouverez, dans le chapitre qui suit, les commentaires formulés par les personnes qui ont expérimenté le programme.

Programme: Français

Niveau: 1ère année élémentaire

Notions	Temps moyen requis pour l'apprentissage (périodes de 45 minutes)
Les voyelles	
1. I (i)	1
2. U (u)	1
3. O (o)	1
4. A (a)	1
5. E (e, é, è, ê)	1
6. l'identification des voyelles	2
Le 1er groupe	
7. L (l)	1
8. L (li)	1
(lu)	1
(lo) et "o" ouvert	1
(la)	1
(le) (lé) (lè) (lê) et "e" muet	1
9. B (b)	1
10. B (bi)	1
(bu)	1
(bo) et "o" ouvert	1
(ba)	1
(be) (bé) (bè) (bê) et "e" muet	1
11. N (n)	1
12. N (ni)	1
(nu)	1
(no) et "o" ouvert	1
(na)	1
(ne) (né) (nè) (nê) et "e"	1

Notions	Nombre de périodes
13. R (r)	1
14. R (ri)	1
(ru)	1
(ro) et "o" ouvert	1
(ra)	1
(re) (ré) (rè) (rê) et "e" muet	1
15. S (s)	1
16. S (si)	1
(su)	1
(so) et "o" ouvert	1
(sa)	1
(se) (sé) (sè) (sê) et "e" muet	1
17. Identification des lettres du 1er groupe (les consonnes: l, b, n, r, s)	
Le 2e groupe	
18. V (v)	1
19. V (vi)	1
(vu)	1
(vo) "o" ouvert	1
(va)	1
(ve) (vé) (vè) (vê) et e muet	1
20. T (t)	1
21. T (ti)	1
(tu)	1
(to) "o" ouvert	1
(ta)	
(te) (té) (tè) (tê) et e muet	1
22. les syllabes fermées (avec a, i, o, u)	1
23. M (m)	1
24. M (mi)	1
(mu)	1
(mo) "o" ouvert	1
(ma)	1
(me) (mé) (mè) (mê) et e muet	1

Notions	Nombre de périodes
25. D (d)	1
26. D (di)	1
(du)	1
(do) "o" ouvert	1
(da)	1
(de) (dé) (dè) (dê) et e muet	1
27. J (j)	1
28. J (je)	1
(ju)	1
(jo) "o" ouvert	1
(je) (jé) (jè) (jê) et e muet	1
29. Les lettres du 2e groupe (v,t,n,d,j,)	1
Le 3e groupe	
30. P (p)	1
31. P (pi)	1
(pu)	1
(po) "o" ouvert	1
(pe) (pé) (pè) (pê) et e muet	1
32. C (c)	1
33. C (ci)	1
(cu)	1
(co) "o" ouvert	1
(ca)	1
(ce) (cé) (cè) (cê) et e muet	1
34. F (f)	1
35. F (fi)	1
(fu)	1
(fo) "o" ouvert	1
(fa)	1
(fe) (fé) (fè) (fê) et e muet	1

Notions	Nombre de périodes
36. Z (z)	1
37. Z (zi)	1
(zu)	1
(zo) "o" ouvert	1
(za)	1
(ze) (zé) (zè) (zê) et e muet	1
38. G (g)	1
39. G (gi)	1
(gu)	1
(go) "o" ouvert	1
(ga)	1
(ge) (gé) (gè) (gê) et e muet	1
40. Les lettres du 3e groupe (p.c.f.z.g.)	1
41. Les lettres de l'alphabet	2
42. H (h)	1
43. H (hi)	1
(hu)	1
(ho) "o" ouvert	1
(ha)	1
(he) (hé) (hè) (hê) et e muet	1
Les sons composés	
44. Ou (ou)	1
45. Oi (oi)	1
46. Eu (eu) "eu" ouvert	1
47. Gn (gn)	2
48. Ch (ch)	2
49. Q (q) (qu)	1
50. Q (qui)	1
(quo)	1
(qua)	1
(que) (qué) (què) (quê)	1

Notions	Nombre de périodes
51. K (k)	1
52. K (ki)	1
(ku)	1
(ko)	1
(ka)	1
(ke) (kẽ) (kɛ̃) (kɔ̃)	1
53. Bl (a,e,i,o,u)	1
54. Ch (a,e,i,o,u)	2
55. Fh (a,e,i,o,u)	1
56. Gh (a,e,i,o,u)	2
57. Ph (a,e,i,o,u)	1
58. Br (a,e,i,o,u)	2
59. Cr (a,e,i,o,u)	1
60. Dr (a,e,i,o.u)	1
61. Fr (a,e,i,o,u)	1
62. Gr (a,e,i,o,u)	1
63. Pr (a,e,i,o,u)	1
64. Tr (a,e,i,o,u)	1
65. Ur (a,e,i,o,u)	2
66. An (b,c,d,f,g,k,m,p,r,s,t,v)	2
67. In (b,d,f,g,l,m,n,p,r,s,t,v)	2
68. On (b,c,d,f,g,l,m,p,r,s,t,v)	2
69. Un, Um (c,d,f,r)	2
70. Am --- B-P	2
71. Im --- B-P	2
72. Om --- B-P	2
73. C = S	2
74. S = Z	2
TOTAL	159 périodes

Programme: Français

Niveau: 2ième élémentaire

Notions	Temps moyen requis pour l'apprentissage (en périodes de 45 minutes)
1. Les lettres de l'alphabet	2
2. Aï (aï)	2
(aï = è)	2
(aï - é)	2
3. Aïn (aïn = in)	2
4. En (en = an)	2
5. Em --- B-P	2
Le nom	
6. Le concept Nom (personne-animal-chose)	3
7. Le nom commun	3
8. Le nom propre	3
9. Ti = ci (ti = si)	2
10. Tion = cion	2
11. G - J (g = j)	2
12. Gu = G	2
13. G dur	2
14. G doux	2
15. Ge = j (ge devant a,o,u = j	2
16. Au = O (au = O)	2
17. Eau - Au = O (eau = au = o)	2
18. Ei = è	2
19. Ein = in	2
20. Ien = I - In	2

Notions	Nombre de périodes
Le son ill.	
21. a-ill	3
22. ai-ill	3
23. eu-ill	3
24. Cu-eil, qu-eil	3
25. Le concept article	3
26. Les notions du féminin, du masculin	3
27. S (p-c-t)	2
Sp	2
Sc	2
St	2
28. Le tréma	
- Ÿ	2
- Ë	2
- Ü	2
29. W (w)	2
30. W (wi)	2
(wo)	2
(we)	2
(wu)	2
(wa)	2
31. oe	2
32. Mot terminé par t	2
33. et = é	2
34. Mot terminé par r	2
35. Mot terminé par s	2
36. Mot terminé par ent	2
37. Concept qualité (mot de qualité)	3
38. Mot terminé par and	2
39. Mot terminé par ant	2

Notions	Nombre de périodes
40. Concept d'action (mot d'action)	3
41. Le concept présent	3
42. Le concept passé	3
43. Le concept futur	3
44. Le h muet	2
Le th = t	2
Le ph = f	2
Le ch = k	2
45. Le y	2
y = i	2
y = ii	2
46. Le x muet	2
x = g-z	2
x = s	2
TOTAL:	142 périodes

Programme: Français

Niveau: 3ième année élémentaire

Notions	Temps moyen requis pour l'aoprentissage (en périodes de 45 minutes)
Savoir lire	
1. Le concept son	1
2. . les différents sons	1
3. Le concept lettre	1
4. . les différentes lettres de l'alphabet	1
5. . les voyelles	1
6. . les consonnes	1
7. La notion de phrase	
. les composantes: mots	3
8. : majuscule, point	2
9. La notion temps: présent	1
10. : passé	1
: futur	1
10. Le concept nom: personne	2
: animal	2
: chose	2
11. Le tréma	1
12. Le mot d'action: le verbe	2
13. : le verbe d'état	1
14. L'infinitif	1

Notions	Temps moyen requis pour l'apprentissage (en périodes de 45 minutes
Savoir écrire	
1. Le concept son	1
2. . les différents sons	1
3. Le concept lettre	1
4. . les différentes lettres de l'alphabet	1
5. . les voyelles	1
6. . les consonnes	1
7. La notion de phrase	
. les composantes: mots	3
8. : majuscule, point	2
9. La notion temps: présent	1
: passé	1
: futur	1
10. Le concept nom: personne	2
: animal	2
: chose	2
11. Le tréma	1
12. Le mot d'action: le verbe	2
13. le verbe d'état	1
14. L'infinitif	1

Notions	Nombre de périodes
15. La prononciation des sons an - en - em - am	1
16. La notion de syllabe	
. mot d'une syllabe	1
. mot de deux syllabes	1
. mot de trois syllabes	1
17. Le nom propre	2
Le nom commun	2
18. La notion temps: le présent d'un mot d'action: le verbe avoir	2
19. La phrase et ses équipes	
20. . l'équipe du sujet	1
21. . l'équipe du verbe	1
22. . l'équipe du complément	1
La notion temps: le présent de mots d'action:	
23. . verbe chanter	2
24. . verbe finir	2
Les sons eu, oeu	
25. . eu ouvert	1
26. . eu fermé	1

Notions	Nombre de périodes
15. La notion de syllabe	
. mot d'une syllabe	1
. mot de deux syllabes	1
. mot de trois syllabes	1
16. Le nom propre	2
Le nom commun	2
17. La notion temps: le présent d'un mot d'action: le verbe avoir	2
18. La phrase et ses équipes	
19. . l'équipe du sujet	1
20. . l'équipe du verbe	1
21. . l'équipe du complément	1
La notion temps: le présent de mots d'action:	
22. . verbe chanter	2
23. . verbe finir	2

Notions	Nombre de périodes
La notion temps: le passé composé de mots d'action:	
24. : le verbe avoir	2
25. : le verbe être	2
26. Le concept article	1
27. Le singulier et le pluriel	1
28. Le pluriel des noms	2
29. Le pluriel des noms terminés en x, y, z	1
30. Le masculin et le féminin	2
31. L'opération analyse	3
32. : analyse du nom	3
33. Le m devant le b - p	1
34. Le verbe et le mot tu (tu: sujet)	1
La notion temps: le futur de mots d'action:	
35. . le verbe avoir	2
36. . le verbe être	2
La notion temps: le passé composé de mots d'action:	
37. . le verbe chanter	2
38. . le verbe finir	2
39. Le sujet du verbe	1

Notions	Nombre de périodes
La notion temps: le passé composé de mots d'action:	
27. : le verbe avoir	2
28. : le verbe être	2
29. Le concept article	1
30. Le singulier et le plueirl	1
31. Le pluriel des noms	2
32. Le pluriel des noms terminés en x, y, z	1
33. Le masculin et le féminin	2
34. L'opération analyse	3
35. : analyse du nom	3
36. La pause	2
37. : reliée la ponctuation	2
38. : reliée au rythme	2
39. Le h muet	1
40. Le h aspiré	1
41. Le m devant le b - p	1
42. Le verbe et le mot tu (tu: sujet)	1
La notion temps: le futur de mots d'action:	
43. . le verbe avoir	2
44. . le verbe être	2
La notion temps: le passé composé de mots d'action:	
45. . le verbe chanter	2
46. . le verbe finir	2
47. Le sujet du verbe	1

Notions	Nombre de périodes
69. La notion de l'impératif	1
70. L'impératif du verbe avoir	2
71. L'impératif du verbe être	2
72. Le pluriel des mots en eau	1
73. Les mots étrangers	1
74. Le concept adverbe	1
75. L'impératif du verbe chanter	2
76. L'impératif du verbe finir	2
77. L'apostrophe	1
78. L'adjectif qualitatif employé avec le verbe être	1
79. Le féminin des adjectifs en eu	1
80. L'adjectif possessif	1
81. L'adjectif démonstratif	1
82. Prononciation particulière de certains mots	1
83. Le nom sujet de plusieurs verbes	1
84. La forme affirmative: le verbe avoir à la forme affirmative	2
85. La forme négative: le verbe avoir à la forme négative	2
86. La forme interrotative: le verbe avoir à la forme interrogative	2

Notions	Nombre de périodes
58. La notion de l'impératif	1
59. L'impératif du verbe avoir	2
60. L'impératif du verbe être	2
61. Le pluriel des mots en eau	1
62. Les mots étrangers	1
63. Le concept adverbe	1
64. L'impératif du verbe chanter	2
65. L'impératif du verbe finir	2
66. L'apostrophe	1
67. L'adjectif qualitatif enployé avec le verbe être	1
68. Le féminin des adjectifs en eu	1
69. L'adjectif possif	1
70. L'adjectif démonstratif	1
71. Le nom sujet de plusieurs verbes	1
72. La forme affirmative: le verbe avoir à la forme affirmative	2
73. La forme négative: le verbe avoir à la forme négative	2
74. La forme interrogative: le verbe avoir à la forme interrogative	2

L'opération analyse	(N. de périodes)
A) Identifier l'équipe du sujet	5
B) Identifier l'équipe du complément	5

Notions	Nombre de périodes
40. L'adjectif qualificatif	2
41. La notion temps: le passé la forme l'imparfait de mots d'action	2
42. L'imparfait du verbe avoir	2
43. L'imparfait du verbe être	2
44. Le mot à une syllabe à plus d'un son	1
45. Le féminin du nom	2
46. L'accord du verbe avec le sujet	2
47. L'accord de l'adjectif qualificatif	2
La notion temps: le passé - la forme l'imparfait de mots d'action	
48. . le verbe chanter	2
49. . le verbe finir	2
50. La personne dans le langage	2
51. Le son ch	1
La notion temps: le futur	
52. . le verbe chanter	2
53. . le verbe finir	2
54. Les verbes avoir et être: verbes auxiliaires	2
Différente façon d'écrire	
55. . le son o	1
56. . le son e	1
57 Multiples façons d'écrire le son in	2

Notions	Nombre de périodes
48. L'adjectif qualificatif	2
49. La lettre s entre 2 voyelles = z	1
50. La notion temps: le passé la forme l'imparfait de mots d'action	2
51. L'imparfait du verbe avoir	2
52. L'imparfait du verbe être	2
53. Le mot à une syllabe à plus d'un son	1
54. Le féminin du nom	2
55. L'accord du verbe avec le sujet	2
56. L'accord de l'adjectif qualificatif	2
La notion temps: le passé - la forme l'imparfait de mots d'action	
57. . le verbe chanter	2
58. . le verbe finir	2
59. La personne dans le langage	2
60. Le son ch	1
La notion temps: le futur	
61. . le verbe chanter	2
62. . le verbe finir	2
63. Les verbes avoir et être: verbes auxiliaires	2
Différents sons pour une même lettre	
64. . a	1
65. . o	1
66. . i	1
67. . t	1
68. . ai	1

Programme: Français

Niveau: 4ième année élémentaire

Savoir lire (10-15 minutes de lecture par jour)

Au premier cours de français, centrer l'enfant sur l'objectif de la semaine par les exercices définis à chaque défi (10-15 minutes) (lundi)

Au début de quatre autres cours de français, faire de la lecture (10 minutes) en respectant le défi de la semaine. On peut utiliser les textes du volume de grammaire ou autres livres appropriés.

Savoir écrire se sous-divise en:

1. Compréhension de texte
2. Vocabulaire
3. Grammaire
4. Conjugaison
5. Analyse
6. Dictée qui vérifie les acquisitions précédentes

Chacun de ces sous-groupes est élaboré en défi et le groupe s'étend sur une durée de deux semaines. Je nomme chacun de ces sous-groupes: séminaire.

1er séminaire: tous les défis #1 de chaque sous-groupe:

défis #1 compréhension de texte - mini-test
défis #1 vocabulaire - mini-test
défis #1 grammaire (1.1, 1.2...) - mini-test
défis #1 conjugaison - mini-test
défis #1 analyse - mini-test
défis #1 dictée

2ième séminaire: tous les défis #2 de chaque sous-groupe,
3ième séminaire: tous les défis #3 de chaque sous-groupe, ainsi de suite jusqu'au 20e séminaire.

A tous les deux séminaires, l'enfant doit passer un examen-révision sur les acquisitions du mois (test).

A l'intérieur de chaque séminaire et de chaque sous-groupe sont élaborés des mini-tests, sous le titre MINI-TEST, pour vérifier l'acquisition immédiate d'un défi. L'enfant passe ce mini-test après avoir fait les numéros (exercices et explications) de chaque défi.

Les chiffres inscrits sous le titre LIVRE correspondent aux numéros d'exercices (et non aux pages) du volume Langue française des Editions FM. Tous les numéros entre parenthèses correspondent aux Fiches de français (cahier d'exercices) des Editions FM. Il y a deux cahiers de fiches: 1er au 10e séminaires et du 11e au 20e séminaires environ.

N.B. Nous recommandons sept (7) périodes/semaine de français pour les élèves de niveau 4ième année.

4e ANNEE - LECTURE

	DEFI	# d'exercice	semaine
1.	i - un son	14 à 18	1
2.	u - un son	128-129	1
3.	a (fermé, ouvert)	63 à 66	2
4.	é	122 à 125-130	1
5.	è	232 à 237	1
6.	bd - dt - gk	181 à 184	1
7.	m - n - gn	186 à 189	1
8.	zs - chj	239 à 242	1
9.	ou	290 à 292-294-295	1
10.	pauses - ponctuation		1
11.	pauses - groupes de mots	296 à 299	3
12.	vf	344 à 348	1
13.	lr	391 à 393-396	1
14.	an-in	397 à 399-401	1
15.	un-on	448 à 450	1
16.	i - il - ill - y	451 à 454	1
17.	eu (fermé, ouvert)	349 à 353	1
18.	semi-consonnes u-ou	502 à 505	1
19.	consonnes doubles	506 à 511	1
20.	groupes de consonnes	556 à 558-560	1
21.	lettres muettes	185-561 à 564	1
22.	liaisons (consonnes à voyelle ou h muet)	613-614-616-619	2
23.	liaisons (s, x se prononcent z)	662 à 669	2
24.	liaisons (d se prononce t)	713-715 à 718	2
25.	liaison - aucune avec h aspiré	763 à 772	1
26.	liaison - autres exceptions	812 à 817	1

	DEFI	# d'exercice	semaine
27.	révision é-o-u-a	857 à 859	1
28.	révision e pb dt gk	860 à 862	1
29.	révision n-n-gn è z-s ch-j	904 à 907	1
30.	révision ou v-f eu l-r	908-909-911	1
31.	révision an-in-un-on	948 à 950-953	1
32.	révision y-il-ill-i u-ou	954 à 956-958	1
33.	révision consonnes doubles et groupes de consonnes	997-998	1
34.	révision lettres muettes	1000-1002-1003	1

4e ANNEE - COMPREHENSION DE TEXTE

	livre	mini-test	périodes
DEFI 1 - ENUMERATION			
1. texte 1	3-4-5A-6	(36 #1)	2
2. texte 2	53-54-55A-56	(279 #1-2-5)	2
3. texte 3	116-117-118A-119		2
4. texte 4	225-226-227A-228	(127 #2)	2
5. texte 5	338-339-340A-341	(157 #2)	2
6. texte 6	706-707-708A-709	(184 #1-2-3)	2
DEFI 2 - ENUMERATION ET INTEGRATION DE CONNAISSANCES GENERALES			
7. texte 7	756-757-758A-759	(219 #1)	2
8. texte 8	941-942-943A-944	(248 #1)	2
DEFI 3 - CAUSALITE SENTIMENTS-ACTES			
9. texte 9	174-175-176A-177	(157 #1)	2
10. texte 10	283-284-285A-286	(248 #2)	2
11. texte 11	386-387-389	(26 #1-2-3)	2
12. texte 12	495-496-497A-498	(49 #2)	2
13. texte 13	549-550-551A-552	(77 #1 à 4)	2
DEFI 4 - DEDUCTION			
14. texte 14	606-607-608A-609	(98 #1-2-3)	2
15. texte 15	656-657-658A-659	(124 #1 à 4)	2
16. texte 16	805-806-807A-808	(148 #1-2)	2
17. texte 17	851-852-853A-854	(176 #1 à 4)	2
18. texte 18	897-898-899A-900	(203 #1-2)	2
19. texte 19	990-991-992A-993	(228 #1-2-3)	2

4e ANNEE - VOCABULAIRE

DEFI		livre	fiche	mini-test	périodes
1.1	famille de mots à partir du texte	7			½
1.2	radical	10			½
2.	famille de mots à partir du texte	56		(67 #5)	1
4.	famille de mots à partir du texte	228-231		(219 #2)	1
5.1	suffixe ier	8			1/3
5.2	suffixe eur	57			1/3
5.3	suffixe ette	126		(2e livre 98 #4)	1/3
6.1	suffixe ée	179			1/3
6.2	suffixe ment	287			1/3
6.3	suffixe eux	342		(184 #4)	1/3
7.1	suffixe ation	446			1/3
7.2	suffixe oire	500			1/3
7.3	suffixe age	554		(219 #4)	1/3
8.1	suffixe eau	612			1/3
8.2	suffixe ence	660			1/3
8.3	suffixe onne	761		(248 #3)	1/3
9.1	suffixe ant	810			1/3
9.2	suffixe ire	855			1/3
9.3	famille de mots (hors texte)	61		(219 #2)	1/3
10.	famille de mots	178-444		(157 #3-7)	1½
11.	famille de mots	553		(26 #4)	1
12.	famille de mots	710-712		(49 #4)	1½
13.	famille de mots	762		(77 #5)	½
14.	famille de mots	809			1
15.	adjectif de même famille	610-963		(1er livre 99 #9)	1½
16.	adjectif de même famille	205-223		(26 #5)	1

4e année - vocabulaire (suite)

défi		livre	fiche	mini-test	périodes
17.	nom de même famille	995	(179-206)	(176 #5)	1½
18.	verbe de même famille	871-994	(170)	(203 #4,228 #4)	2
19.	synonyme-antonyme	901 à 903	(177-178)	(98 #5, 176 #6)	3
20.	synonyme-antonyme	945-946	(180-181)	(203 #3,236 #4)	2

4e ANNEE - GRAMMAIRE

DEFI		livre	fiche	mini-test	périodes
1.	nom commun et propre	26 à 32	(15 à 18) (21 à 29) (39)	(67 #1-2) (68 #2)	3
2.1	nombre du nom	67-69 à 73		(68 #4)	½
2.2	adjectif qualificatif (nature)	74-75-78-83	(44-50-51) (56-57)	(68 #3) (36 #2-3)	1½
2.3	pluriel des noms et adj. (s,x,z)	76-77-79 à 81-84 à 86	(52 à 55) (59-60)	(67 #3-6) (157 #4)	2
3.	genre (féminin e)	131 à 144	(69 à 84)	(99 #4) (126 #6-7)	5
4.1	pronom	190 à 193	(100)		1
4.2	pronom personnel - 3 personnes	194 à 199 512 à 515 519 à 521	(101 à 109) (111 à 113) (280 à 284)	(128E) (293E)	4½
4.3	pronom personnel - fonction	516 à 518 522-523	(285)		1
5.1	sujet	244 à 250	(130 à 134) (137-138)	(99 #1) (185A)	2
5.2	accord sujet-verbe	252 à 257	(139 à 142) (145-147)	(146)	3
6.1	attribut	300 à 303 305		(184 #6) (185D)	1
6.2	accord nom-adj.	304-306 à 312	(158 à 166) (169-170) (175)	(185C)	4
7.	complément du verbe	354 à 361	(186 à 199)	(219 #6-7) (249A-249B)	3½

4e année - grammaire (suite)

DEFI	livre	fiche	mini-test	périodes
8. complément du nom et adjectif		(226 à 229) (231 à 233) (235)		1
9.1 participe passé	455-458 459-462	(250 à 252) (254-258)	(293A)	2
9.2 participe passé employé seul	457-463	(253-257)		1
9.3 participe passé employé avec être	460-461-464	(255-256) (259 à 263) (268 à 271)	(279 #6-7) (293B-293C)	3
10. article	402 à 410 415	(220 à 225) (238)		3
11. article élidé et contracté	620 à 626 628-640	(30 à 34)	(49 #5-50B)	3
12.1 signes orthographiques	565 à 570 572 à 578	(1 à 6)	(49 #3-50A)	2
12.2 ponctuation	589 à 591	(7 à 9)	(49 #1)	1
13. adjectif démonstratif	670 à 677	(51 à 54)	(77 #8-99B)	2
14. pronom démonstratif	719 à 726	(78 à 89)	(98 #7-10) (99A)	4
15. adjectif-pronom possessifs	773 à 781 784	(100 à 102) (105 à 111)	(124 #6) (149A-149B)	3
16. adjectif numéral	818 à 825 828-829	(125 à 134) (140)	(148 #3) (149C-149D)	3
17. révision	863 à 869 877	(150 à 162)	(176 #7-8)	4

4e année - grammaire (suite)

DEFI	livre	fiche	mini-test	périodes
18. révision	912 à 916 922	(182) (187 à 190)	(203 #5-9)	3
19. révision	959-960-962 964 à 966 972	(204) (207 à 210) (212 à 214) (218)	(228 #7-8-9)	5
20. révision	1004 à 1008	(224) (229 à 231) (235)	(236 #6-7)	3

4e ANNEE - CONJUGAISON

DEFI		livre	fiche	mini-test	périodes
1.1	verbes d'action-état	19-20	(1 à 4-37)	(68 Ø1)	1
1.2	personnes grammaticales	21	(5 à 11-38)		2
1.3	présent de l'indicatif	22-23	(12 à 14) (30 à 33) (40 à 42)	(67 Ø7-8)	2½
2.	indicatif présent - 1er groupe	88 à 93 95 à 97	(45 à 49) (61-62-66)	(36 Ø4) (68 Ø5)	3
3.1	indicatif présent - 2e groupe	147-148-153	(87 à 94)	(99 Ø2-5)	2½
3.2	impératif présent	149-150	(95)	(99 Ø3)	½
4.	imparfait	204 206 à 209	(120 à 125)	(127 Ø8-128F)	2½
5.	futur	258 à 261 263-270	(148 à 152)	(157 Ø5) (184 Ø8A)	2½
6.	passé composé	313 à 317	(179 à 182)	(184 Ø8B) (185B-185E)	2
7.	plus-que-parfait	363 à 368	(208 à 215) (218)	(219 Ø10) (249D)	3
8.	futur antérieur	416 à 422	(241 à 246)	(248 Ø5) (249C-249E)	4
9.	conditionnel présent	468 à 470 472 à 475	(272 à 275)	(279 Ø8)	3
10.1	conditionnel passé	524 à 531 538			2
10.2	voix du verbe	533-534	(286 à 289)		2

4e année - conjugaison (suite)

DEFI	livre	fiche	mini-test	périodes
11. subjonctif présent	570 à 582 584-586-596	(11 à 15) (19 à 22)	(26 #6-7-50C)	3
12. subjonctif passé	629 à 632 635 à 638	(35 à 37) (42 à 45) (48)	(49 #8-50D)	4
13.1 infinitif présent-passé	679 à 684 686	(56 à 58)	(77 #6-7)	1½
13.2 révision	689-690	(59-65-66) (69 à 72)	(98 #6)	2
14. participe présent-passé	730 à 734 736-738A	(93-94-95)	(124 #7-8-99E)	2
15. révision	785 à 788 790	(115 à 117) (119 à 121)	(124 #5)	3
16. révision	831-835	(141 à 144) (147)	(148 #5) (99C-149E)	3
17. révision	870-873-876	(167 à 172)	(176 #9)	2½
18. révision	917-918 926-927	(193) (194 à 198)	(203 #6-8)	3
19. révision	967-968-970	(215) (219 à 221)	(228 #5-6)	3
20. révision	1009 à 1012	(232)	(236 #5-8)	2

4e ANNEE - ANALYSE

DEFI		livre	fiche	mini-test	périodes
1.	3 groupes d'une phrase	33 à 39	(20-35)	(67 #4-9)	2
2.	3 groupes d'une phrase	99-104 à 106	(58-63-65)	(128G)	2
3.	3 groupes d'une proposition	267-268 428-429	(144-155-173)	(127 #9-10)	4
4.	3 groupes d'une proposition	480-481	(97-98-267)	(249F-249G)	2
5.	1 proposition à plusieurs compléments	157-158	(86-217) (266-278)	(157 #8)	2½
6.	1 proposition à plusieurs compléments (dont un est pronom personnel)	321-322 535-536	(264-291)	(185F-293F)	4
7.	1 proposition avec un complément au début de la phrase	369 à 372	(201-204-205)	(219 #8-9-11)	3
8.	plusieurs propositions indépendantes	213 à 215 266	(110-118) (119-156)	(2e livre 26) (#9-10)	3
9.	proposition subordonnée dans un groupe de la principale	425-426	(240)	(248 #10)	1
10.	subordonnée dans un groupe de la principale	477 à 479 691-692	(277)	(279 #3)	3
11.	subordonnée complément d'objet	592-593-641	(18-25-47)	(50C)	2½

4e année - analyse (suite)

DÉFI	livre	fiche	mini-test	périodes
12. subordonnée complément circonstanciel	642-643	(27 à 29) (40-41)	(49 #9)	3
13. proposition avec des infinitifs	688	(63-67-68)	(99F)	2
14. propositionsmélangées	740 à 742	(91-92-97)	(77 #9) (98 #8)	3
15. révision	789-791-792	(62-74 à 76) (103-104)	(124 #9-10)	2½
16. révision	834 836 à 838	(113-114-118) (123-137-138) (146)	(148 #6-7) (149F)	4
17. révision	872-874 882-883	(163-164) (174-175)	(176 #7)	4
18. révision	919-928-929	(185-186-192) (199-201-202)	(203 #7)	4
19. révision	969-975-976	(211-217-222) (226-227)	(237 #9)	3
20. révision	1018	(234)	(236 #9-10)	1

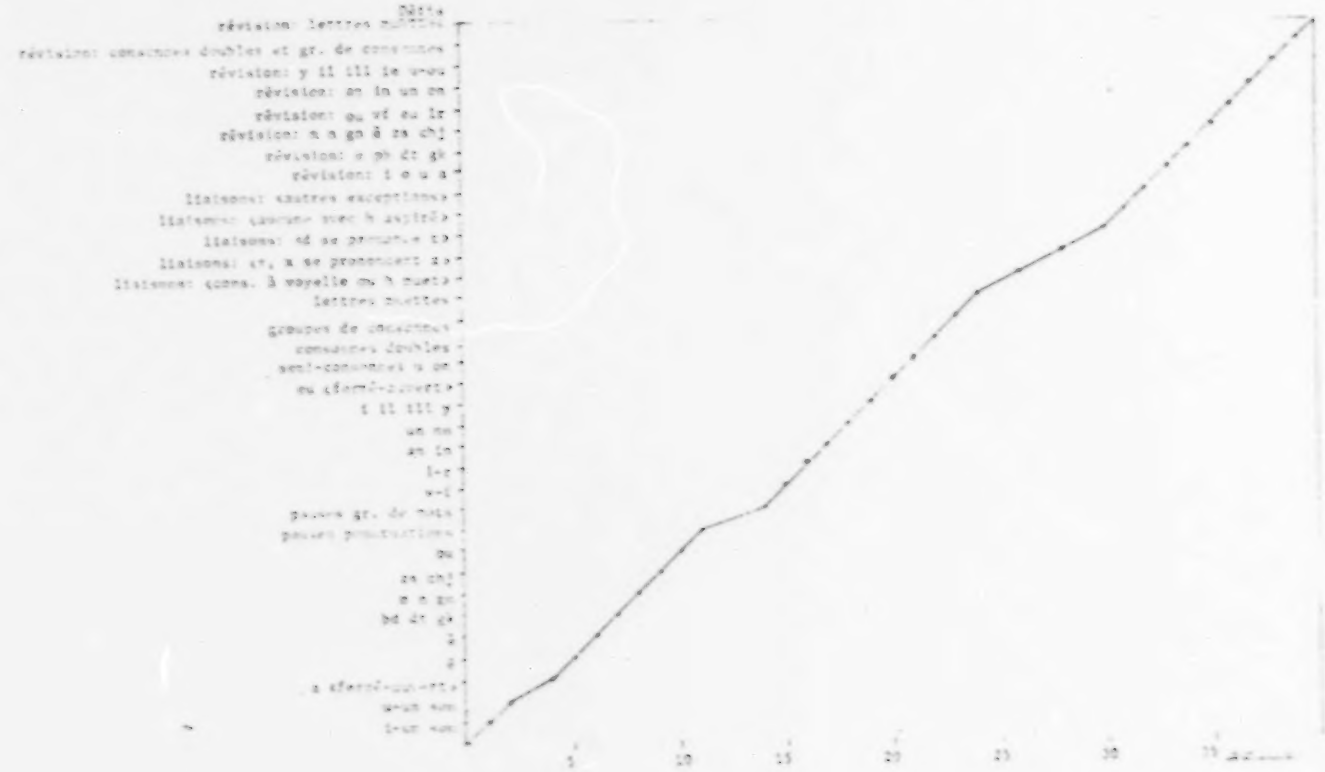
4e ANNEE - DICTEE

DEFI	Fiche	Périodes
1. dictées 1	(19-34)	1
2. dictées 2	(43-64)	1
3. dictées 3	(85-96)	1
4. dictées 4	(117-126)	1
5. dictées 5	(143-154)	1
6. dictées 6	(172-183)	1
7. dictées 7	(203-216)	1
8. dictées 8	(239-247)	1
9. dictées 9	(265-276)	1
10. dictées 10	(290)	1
11. dictées 11	(16-24)	1
12. dictées 12	(39-46)	1
13. dictées 13	(61-73)	1
14. dictées 14	(90-96)	1
15. dictées 15	(112-122)	1
16. dictées 16	(138-145)	1
17. dictées 17	(164-173)	1
18. dictées 18	(191-200)	1
19. dictées 19	(216-225)	1
20. dictées 20	(233)	1

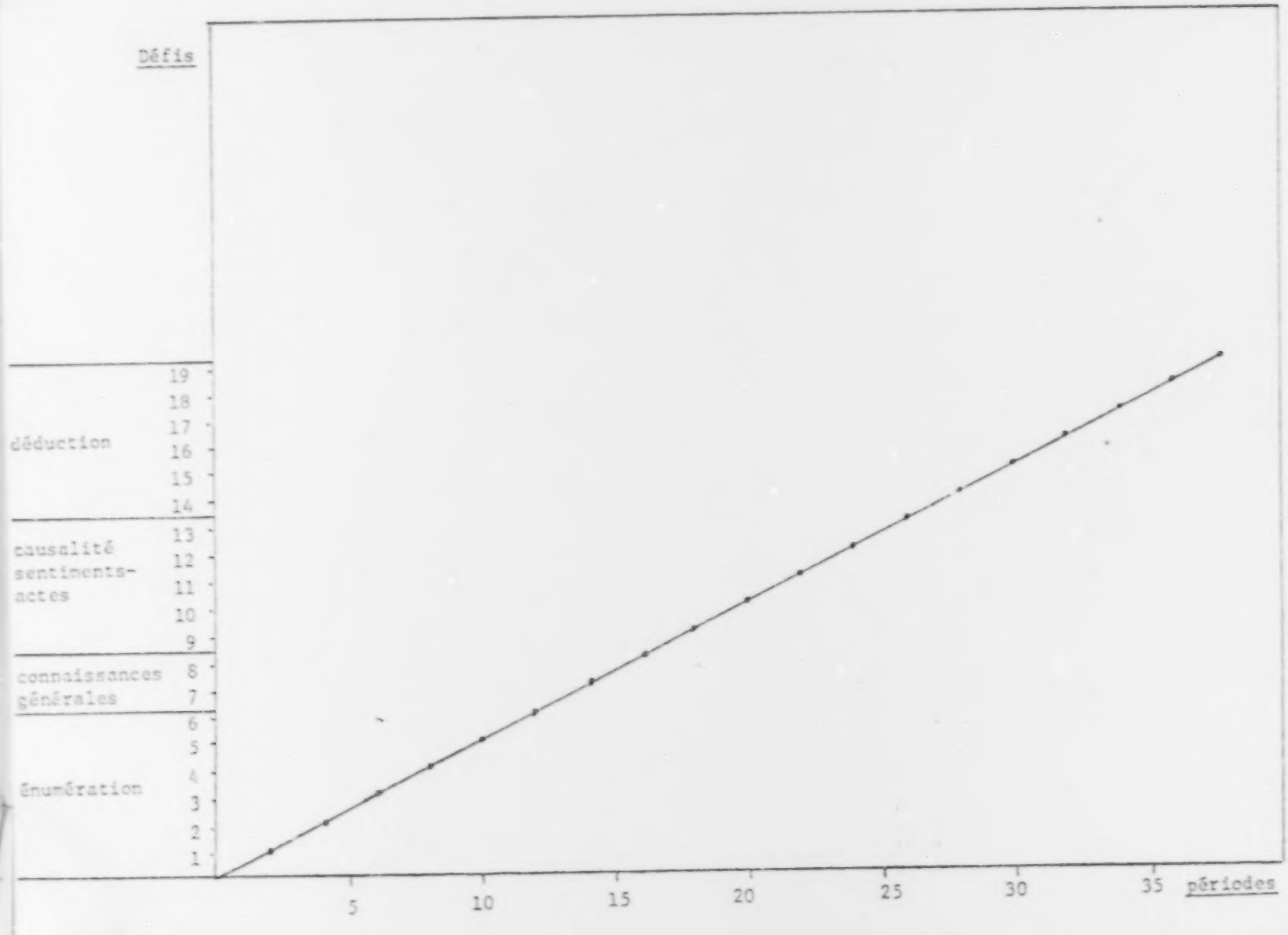
4e ANNEE - EXAMEN (MENSUEL)

DEFI	fiche	périodes
2.	(test 401A-401B)	1
4.	(128A-B-C-D, test 402A-402B)	1½
6.	(test 403A-403B)	1
8.	(test 404A-404B)	1
10.	(test 405A-405B)	1
12.	(test 406A-406B)	1
14.	(test 407A-407B)	1
16.	(test 408A-408B)	1
18.	(test 409A-409B)	1
20.	(test 410A-410B)	1

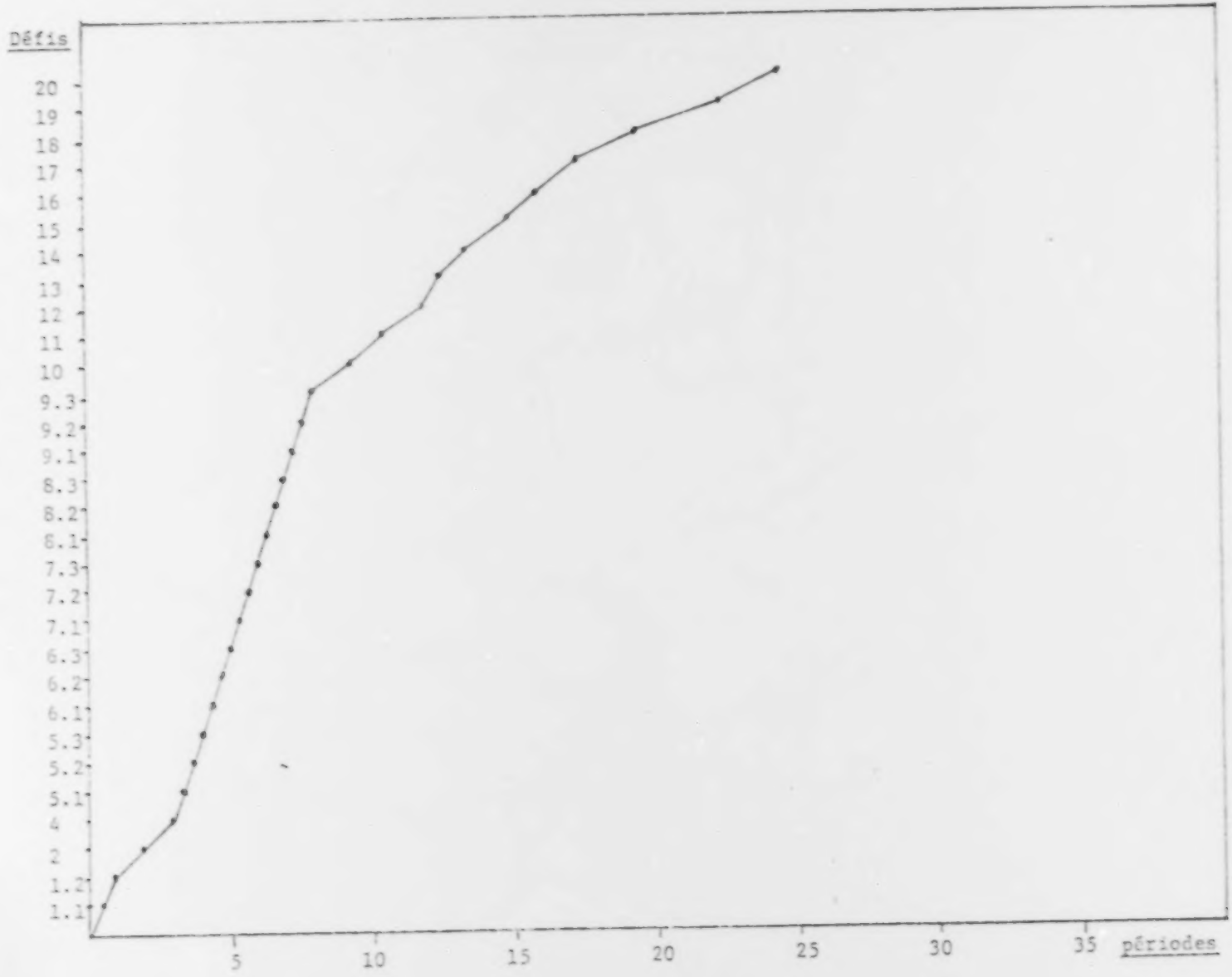
LECTURE - 4e année



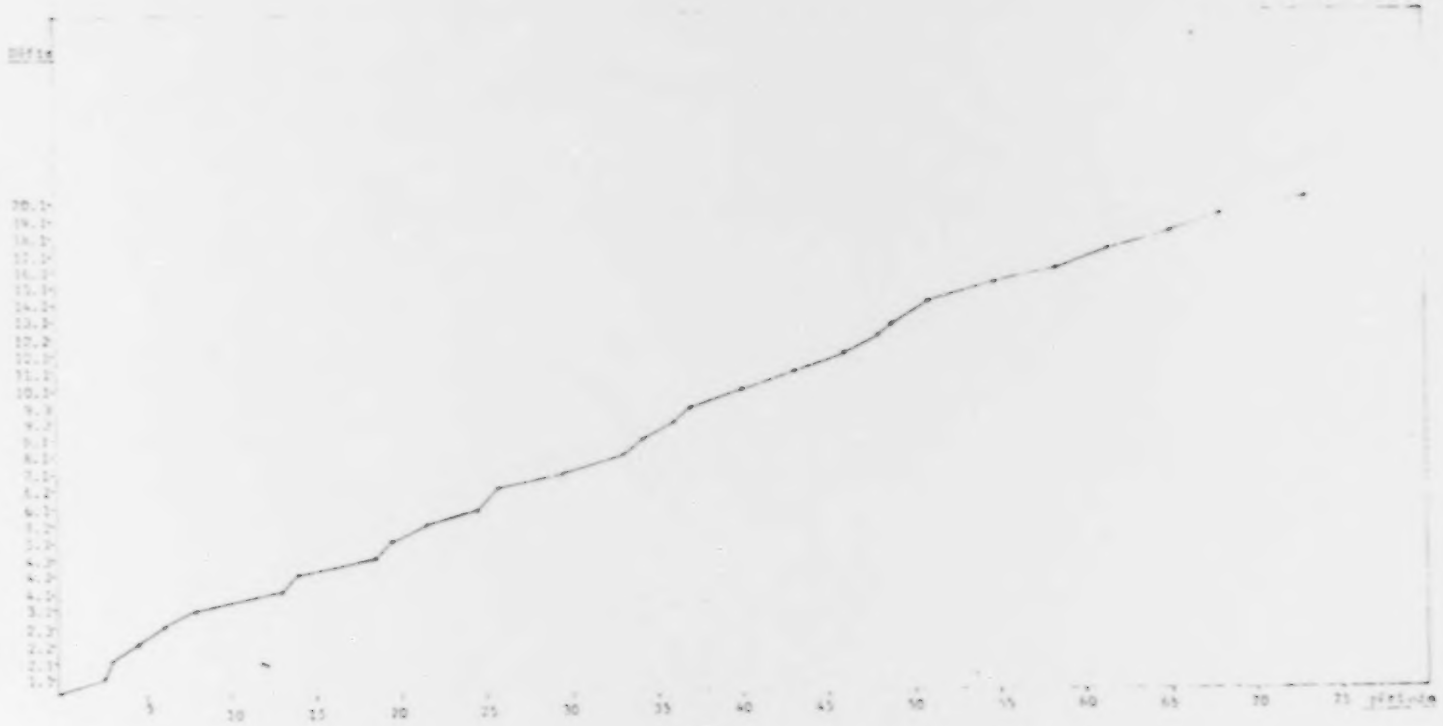
COMPREHENSION DE TEXTE - 4e ANNEE



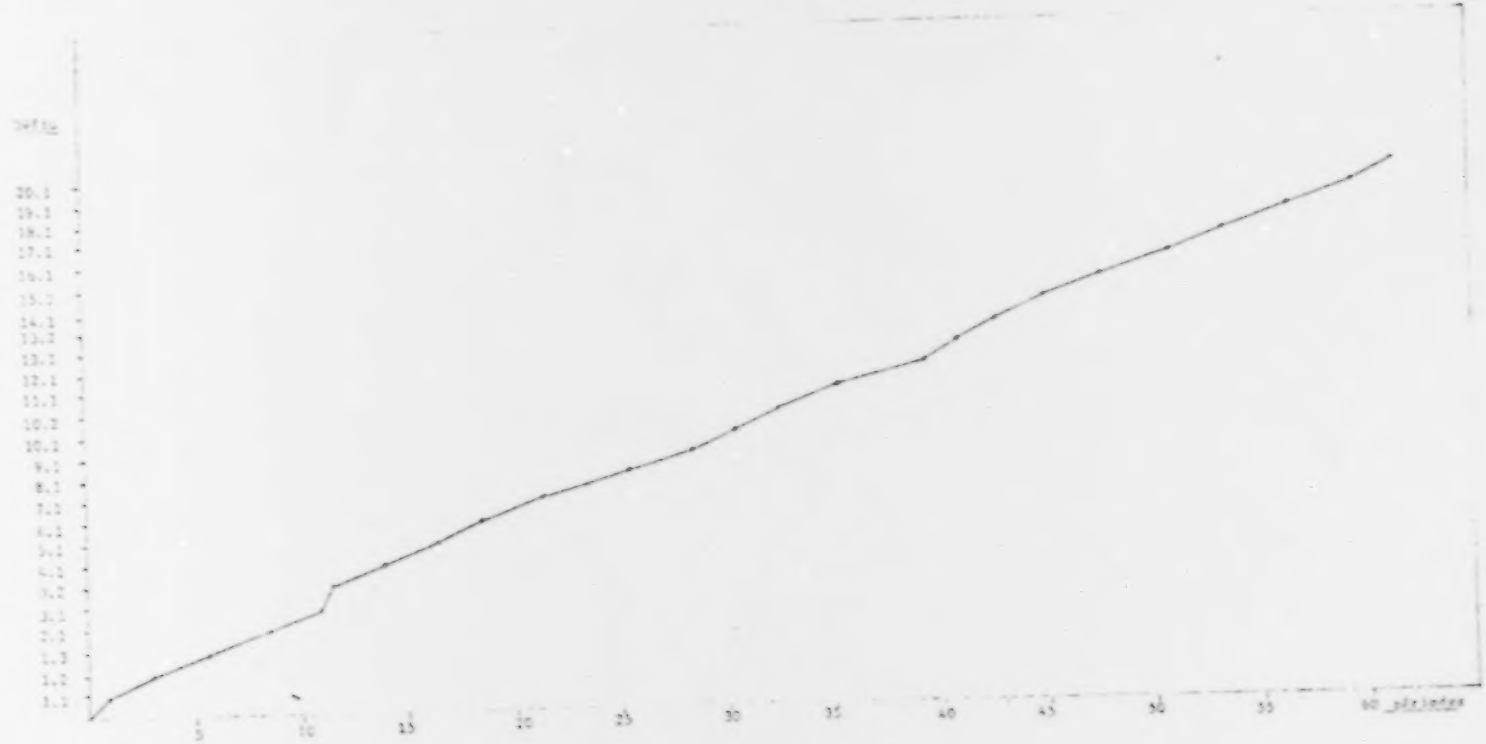
VOCABULAIRE - 4e ANNEE



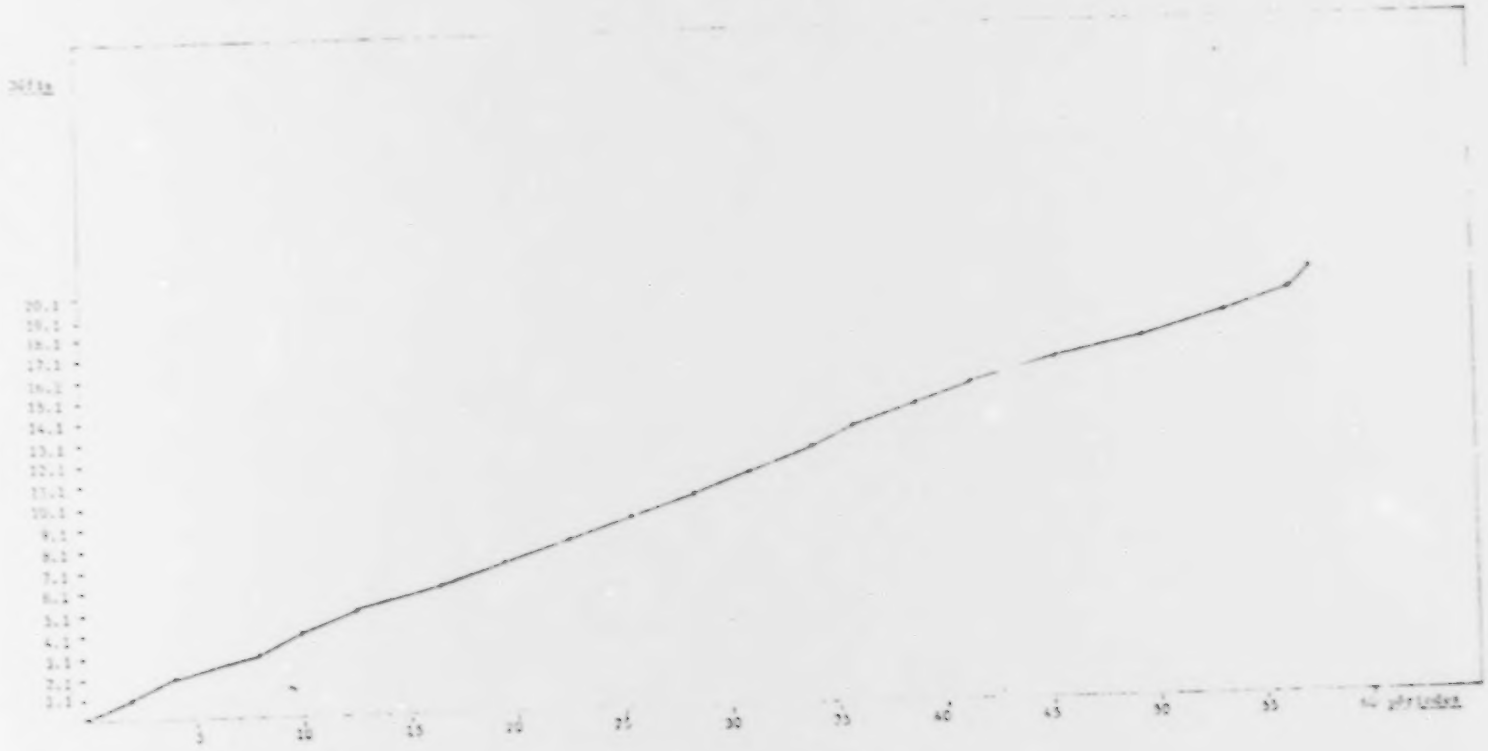
GRAMMAIRE - 4e année



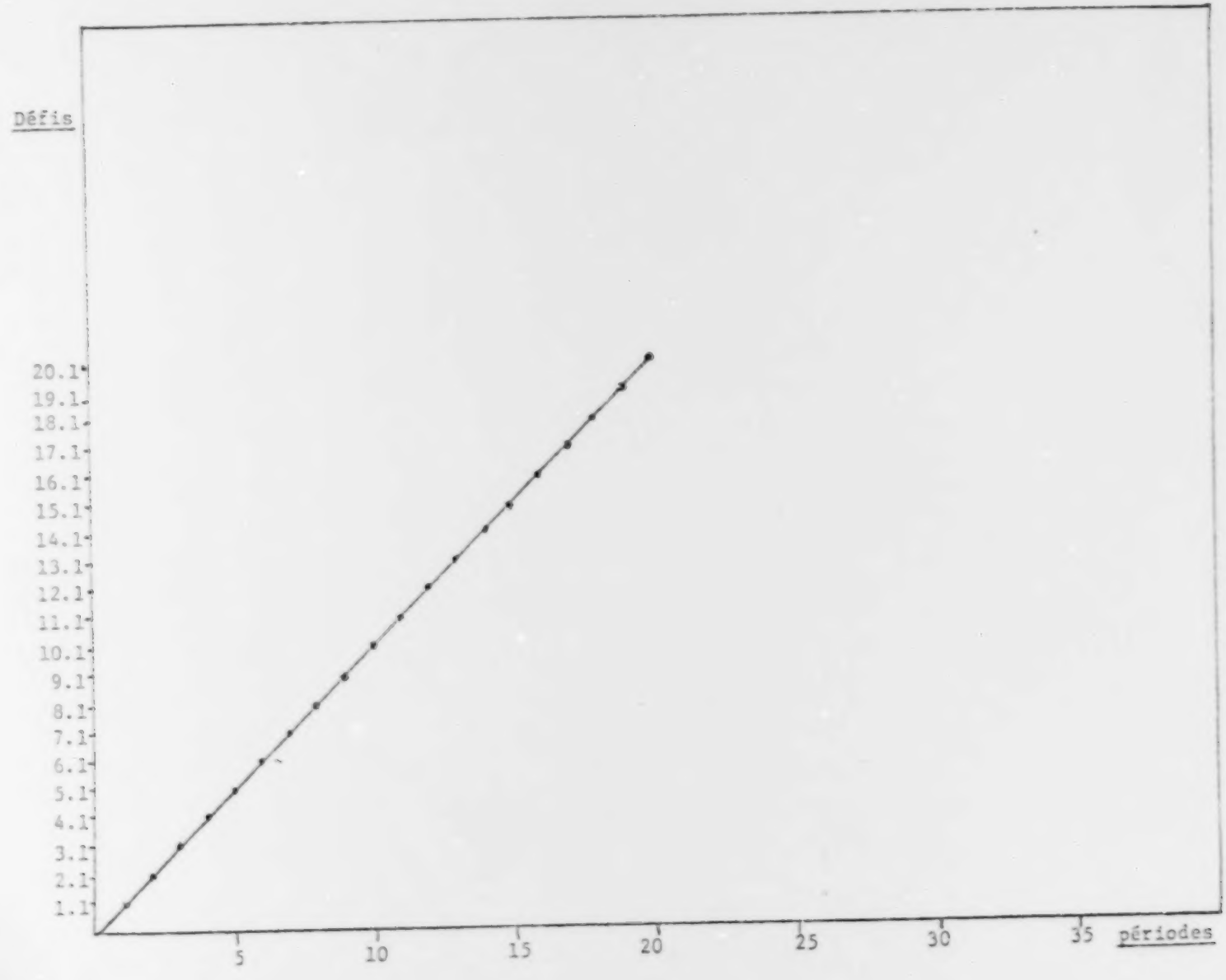
CONJUGAISON - 4e année



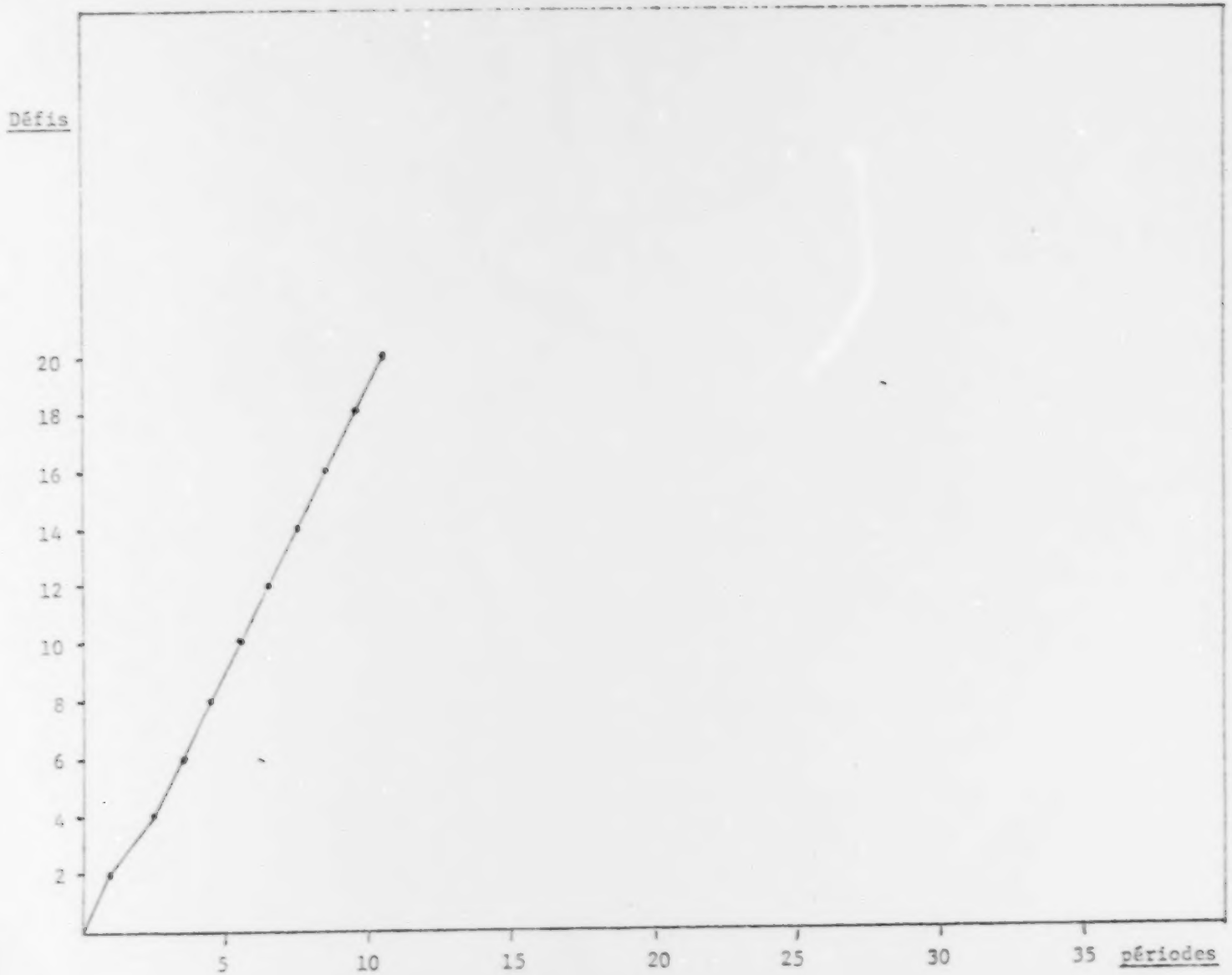
ANALYSE - 4e année



DICTEE - 4e ANNEE



EXAMEN MENSUEL - 4e ANNEE



Programme: Français

Niveau: 5ième année

Savoir lire (10-15 minutes de lecture par jour)

Au premier cours de français, centrer l'enfant sur l'objectif de la semaine par les exercices définis à chaque défi (10-15 minutes) (lundi).

Au début de quatre autres cours de français, faire de la lecture (10 minutes) en respectant le défi de la semaine. On peut utiliser les textes du volume de grammaire ou autres livres appropriés.

Savoir écrire se sous-divise en:

1. compréhension de texte
2. vocabulaire
3. grammaire
4. conjugaison
5. analyse
6. dictée qui vérifie les acquisitions précédentes.

Chacun de ces sous-groupes est élaboré en défi et le groupe s'étend sur une durée de deux semaines. Je nomme chacun de ces sous-groupes: séminaire.

1er séminaire: tous les défis #1 de chaque sous-groupe:
défis #1 compréhension de texte - mini-test
défis #1 vocabulaire - mini-test
défis #1 grammaire (1.1, 1.2...) - mini-test
défis #1 conjugaison - mini-test
défis #1 analyse - mini-test
défis #1 dictée

2ième séminaire: tous les défis #2 de chaque sous-groupe,
3ième séminaire: tous les défis #3 de chaque sous-groupe, ainsi de suite jusqu'au 20e séminaire.

A tous les deux séminaires, l'enfant doit passer un examen-révision sur les acquisitions du mois (test).

A l'intérieur de chaque séminaire et de chaque sous-groupe sont élaborés des mini-tests, sous le titre MINI-TEST, pour vérifier l'acquisition immédiate d'un défi. L'enfant passe ce mini-test après avoir fait les numéros (exercices et explications) de chaque défi).

Les chiffres inscrits sous le titre LIVRE correspondent aux numéros d'exercices (et non aux pages) du volume Langue française des Editions FM. Tous les numéros entre parenthèses correspondent aux Fiches de français (cahier d'exercices) des Editions FM. Il y deux cahiers de fiches: 1er au 10e séminaires et du 11e au 20e séminaires environ.

N.B. Nous recommandons huit (8) périodes/semaine de français pour les élèves de niveau 5ième année.

5e ANNEE - LECTURE - 39 SEMAINES

	DEFI	# d'exercice	semaine
1.	pause aux signes de ponctuation		2
2.	son i	15 à 20	1
3.	son u	78 à 83	1
4.	son ou	149 à 154	1
5.	son a (ouvert, fermé)	214 à 220	1
6.	son o (ouvert, fermé)	275 à 280	2
7.	é è	333 à 339	2
8.	e caduc	401 à 404	1
9.	eu (ouvert, fermé)	405 à 407	1
10.	pauses après groupes de mots	653 à 656	4
11.	an-in	464 à 471	1
12.	un-on	528 à 531-533	1
13.	v-f	587 à 590-594	1
14.	l-r	591 à 593-595-596	1
15.	consonnes pb td gk	988 à 990	1
16.	m-n-gn	991 à 993	1
17.	sz ch-j	1045 à 1049	1
18.	semi-consonnes i u ou	700 à 704-706-707	2
19.	consonnes doubles	763 à 766	2
20.	groupes consonnantiques	817 à 822	2
21.	liaison entre mots de mêmes groupes (pronom‿verbe; article‿adj.‿nom)	878 à 883	2
22.	liaison auxiliaire‿participe passé; conjonction, préposition, adverbe‿mot complété	884 à 886	2
23.	liaison nom composé et h aspiré	931-932-935-936	1
24.	bien prononcer dernières lettres d'un mot	1095-1097-1098	2
25.	révision		2

5e ANNEE - COMPREHENSION DE TEXTE

DEFI 1 - ENUMERATION	livre	mini-test	périodes
1. texte 1	3-4-5-6	(30 #1-2-3)	2
2. texte 2	70 à 73	(64 #2)	2
3. texte 3	200 à 203		2
4. texte 4	263-264-266	(115 #2-3)	1½
5. texte 5	320 à 323		2
6. texte 6	453 à 456	(161 #1-3)	2
7. texte 7	516-517-519	(183 #1-4)	1½
8. texte 8	975 à 978	(235 -1-2)	2
9. texte 9	1082 à 1085		2
DEFI 2 - INTEGRATION DES CONNAISSANCES PERSONNELLES			
10. texte 10	639 à 642	(251 #1 à 3)	2
11. texte 11	689 à 692	(21 #1-2-3-5-6)	2
12. texte 12	751 à 754	(41 #1 à 6)	2
13. texte 13	806 à 809	(64 #1-2-3)	2
14. texte 14	864 à 867		2
15. texte 15	920 à 923		2
16. texte 16	1033 à 1036	(131 #1-2)	2
17. texte 17	1129 à 1132	(157 #1-2-3)	2
DEFI 3 - CAUSALITE SENTIMENTS-ACTES			
18. texte 18	137 à 140	(178 #1 à 3)	2
19. texte 19	389-390-391A-392	(199 #1 à 4)	2
20. texte 20	575-576-577A-578	(214 #1 à 3)	2

5e ANNEE - VOCABULAIRE

DEFI		livre	fiche	mini-test	périodes
1.	racine-famille de mots	7-8-9-11			1
2.	racine-famille de mots	74-77		(64 #3)	1
3.	racine-famille de mots	142-143			1
4.	racine-famille de mots	644-695 984		869	2
5.1	verbe de même famille avec suffixe er, ir, oir	146-209			½
5.2	verbe de même famille avec suffixe er, ir, iser, ifier	1043-1093 1094			1½
6.	verbe de même famille	272-461 468		(2e livre) (page 25 #B)	1½
7.	verbe de même famille	760-928		(183 #6)	1
8.1	nom de même famille suffixe ier, erie	75-210-212			½
8.2	suffixe eur, esse, té, eté, ité	584-585			½
8.3	suffixe ation, ition, ement, issement	985 à 987		(2e livre) (page 35 #B)	1
9.1	suffixe diminutif (et, ette, elle...)	399-463 525-526		(110 #2)	1
9.2	préfixe (avant, après, contre...)	650-651			½
10.	nom de même famille	144-327		(235 #5)	1
11.	nom de même famille	459-646 926		(21 #9)	2

5e année - vocabulaire (suite)

DEFI	livre	fiche	mini-test	périodes
12. adjectif de même famille avec suffixe ique, eux, u	761-762 815		(1er livre) (page 70 ØC)	1
13.1 avec suffixe ain, ais, ois, ien	873-874		(64 Ø5)	½
13.2 avec suffixe atif, itif, atoire, itoire	1139-1140		(41 Ø7)	½
14.1 avec préfixe in, im, il, dis, de	929-930			½
14.2 adjectif de même famille	328-582 759		(21 Ø9)	1½
15. adjectif de même famille	813-871 927		(1er livre) (138 Ø5)	1
16. antonyme	877		(131 Ø5) (157 Ø4)	1
17. synonyme	1070-1092		(110 Ø1) (131 Ø4)	1½
18. révision	980-984 1042		(157 Ø3-4) (178 Ø4-5)	1
19. révision	1089-1090		(64 Ø5)	1
20. révision	1134-1136		(214 Ø4)	1

5e ANNEE - GRAMMAIRE

DEFI		livre	fiche	mini-test	périodes
1.1	nom	21 à 28	(1 à 4)	(93b)	1½
1.2	nombre	29 à 36	(8)		1
1.3	adjectif qualificatif (nature et nombre)	37-39 à 42	(5-7-9)		2
2.	pluriel des noms et adjectifs	84 à 93 95 à 100 103	(31 à 49)	(64 #6-116D)	6
3.	genre (exceptions)	155 à 166 169-170	(65 à 72) (79 à 83)	(93c-93e)	4
4.1	genre (exceptions-suite)	222 à 236	(97 à 102)	(115 #4-5-7-8) (116A-B-C)	4
4.2	pronom personnel	221 597 à 603	(94 à 96) (236 à 239)	(115 #1-6)	2
5.	accord verbe-sujet	281 à 285 287 à 292	(117 à 122) (135-136)	(138 #3-4) (162A-162B)	4
6.1	attribut	340 à 344	(144-145)	(251 #6) (183 #9)	1
6.2	accord nom-adjectif	345 à 355	(139 à 143) (146-147-156) (159-160)	(161 #2-162C)	4
7.	complément du verbe	408 à 417 419-422 à 425	(163 à 167)	(209 #6)	5
8.1	complément du nom et adjectif	479 à 488	(184) (191 à 193)	(209 #5-210A)	2
8.2	révision		(185 à 187) (190-194) (202-208)	(209 #2)	2
9.1	participe passé employé seul	537	(215)		½
9.2	participe passé avec être	534-538	(212-214) (216)		1

5e année - grammaire (suite)

DEFI	livre	fiche	mini-test	périodes
9.3 participe passé avec avoir	535-536 539-542	(220-221)		2
9.4 participes passés mélangés	541 543 à 546	(213) (217 à 219) (229 à 232)	(235 #6)	4
10.1 signes orthographiques	657 à 663	(1 à 4)	(21 #8-42A)	1
10.2 ponctuation	674-675		(42B)	½
11.1 article simple	472-473 475 à 478	(1er livre) (189)		1
11.2 article élidé, contracté	708 à 710 712 à 715	(23-24)	(1er livre 210B) (2e livre 42C)	1½
12.1 préposition	604 à 609	(1er livre) (242 à 244) (247-248)		3
12.2 adverbe	716 à 723	(25 à 30) (34)	(42D)	2½
13.1 interjection	894 à 899	(94-95)		1
13.2 conjonction	832 à 837	(78 à 81)		2
13.3 pronom relatif	774 à 778	(47-48) (50-60)	(131 #3-132C)	3
14.1 adjectif démonstratif	767 à 773	(43 à 46)		2
14.2 pronom démonstratif	823 à 830	(65 à 67) (69 à 73)		3
14.3 ce-se	831	(68)		1
15. adjectif-pronom possessifs	887 à 891 893	(86 à 93) (100 à 103)	(131 #7) (132A-132B)	3
15.1 adjectif-pronom indéfinis	948 à 955 944	(114 à 121) (125 à 128)	(132D-132E)	3

5e année - grammaire (suite)

DEFI	livre	fiche	mini-test	périodes
16.2 adjectif numéral	937 à 942	(111-112)	(131 #6)	½
17. révision	944 à 1005	(134 à 141) (146 à 154)	(131 #8) (157 #5-6)	6
18. révision	1050 à 1056	(158 à 168)	(178 #7)	4
19. révision	1099 à 1101 1103 1106 à 1108	(179 à 181) (183-184) (186-187) (191-192)	(199 #5-7)	4
20. révision	1146 à 1150 1153-1155 1157-1161	(200 à 205) (207-208) (210-211)	(214 #6-7-8)	5

5e ANNEE - CONJUGAISON

DEFI		livre	fiche	mini-test	périodes
1.	indicatif, impératif présent (et aller, envoyer)	43 à 47 49 à 51	(11 à 16) (19 à 27)		5
2.1	indicatif, impératif présent, 1er groupe	104-105-108 109-111-112 116-117			2
2.2	indicatif, impératif présent, verbes en cer, ger	113 à 115	(52 à 61)	(64 #7-9) (209 #7)	3
3.	indicatif, impératif présent, 2e groupe (et haïr)	173 à 176 178-179	(77-7) (84 à 89)	(78)	3
4.	imparfait	237 à 244	(107 à 111) (114)	(115 #10)	3
5.	futur simple	293 à 297 299-300	(123-124) (128 à 131)	(138 #6)	3
6.	passé composé (et partir)	356 à 371	(148 à 151) (154-155)	(183 #8) (162 #D)	4
7.	plus-que-parfait (et voir, croire)	427 à 435	(172 à 174) (175 à 179)		4
8.	futur antérieur	489 à 492	(203)	(210C)	½
9.	conditionnel présent (et suivre, servir, vivre)	547 à 553	(224) (225 à 228)	(251 #4)	2
10.1	conditionnel passé (et écrire)	611 à 619	(245)	(251 #7)	?
10.2	formes active-passive	493 à 497	(195 à 198) (204-207)	(209 #3-4) (210D-210E)	2
10.3	voix du verbe	621-622	(250) (2e livre-) (7-8-9)		2

5e année - conjugaison (suite)

DEFI	livre	fiche	mini-test	périodes
11. subjonctif présent (et faire)	664-665 667 à 673	(5-6) (12 à 18)	(21 #7)	3½
12. subjonctif passé (et lire, dire)	724-725 728 à 733	(31-32) (37-38)	(42 #E)	3
13. infinitif présent-passé (et connaître)	780 à 787	(52) (55 à 59)	(64 #7-8)	3
14. participe présent-présent	838 à 845			3
15. révision	900 à 902	(96-97) (104 à 106)	(110 #3)	3
16. révision	946-947-957		(131 #8-9-10) (132F)	1
17. révision	1006 à 1008 1010-1022	(142-143)	(157 #7)	2
18. révision	1058 1060 à 1062	(171 à 175)	(178 #6)	3
19. révision	1111-1112	(182-185-188) (193 à 195)	(199 #6)	3
20. révision	1145-1151 1152		(214 #9)	1

5e ANNEE - ANALYSE

DEFI		livre	fiche	mini-test	périodes
1.	3 groupes d'une proposition	52 à 58	(10-18-29)		2
2.	3 groupes dans proposition	120 à 123 126-127	(51-53)	(64 #9)	2
3.	prop. ind. avec plusieurs sujets et compléments	181-182-183	(74-75) (91-92)	(115 #11)	3
4.	prop. ind. coordonnées ou juxtaposées	246-248-249	(103-105) (106-113)	(161 #7-116E)	2
5.	principale subordonnée	302-305	(127-134) (137)	(133)	2
6.	subordonnée dans groupe sujet de la principale	372 à 374	(153)	(162E)	2
7.	subordonnée dans groupe complément de la principale	438-439	(171-182)	(183 #10)	3
8.	subordonnée complément du nom	500-501 503-504	(200-201)		2
9.	subordonnée complément du nom	624-625	(241)	(235 #7-8)	1
10.	subordonnée complément d'objet	555 à 561	(223-234)	(251 #9-10)	2
11.	subordonnées directes coordonnées	676-677	(11-20)	(42F)	2
12.	subordonnées circonstancielles	734 à 737	(33-36-40)	(21 #10)	2
13.	subordonnée complément du pronom	788 à 792	(54-63)	(page 50 #1)	2
14.	subordonnées complément du nom et du pronom	847-849	(75-77-83)		3

5e année - analyse (suite)

DEFI	livre	fiche	mini-test	périodes
15. subordonnées mélangées	906-907	(99-107) (109)	(21 #10) (64 #9)	3
16. révision	959 à 962	(122-124) (130)	(131 #11)	3
17. révision	1014 à 1017	(145-156)	(157 #8)	3
18. révision	1064 à 1067	(170-177)	(132G)	2
19. révision	1114 à 1117	(190-196) (198)	(199 #8)	2
20. révision	1163 à 1165	(206-209) (213)	(214 #9)	3

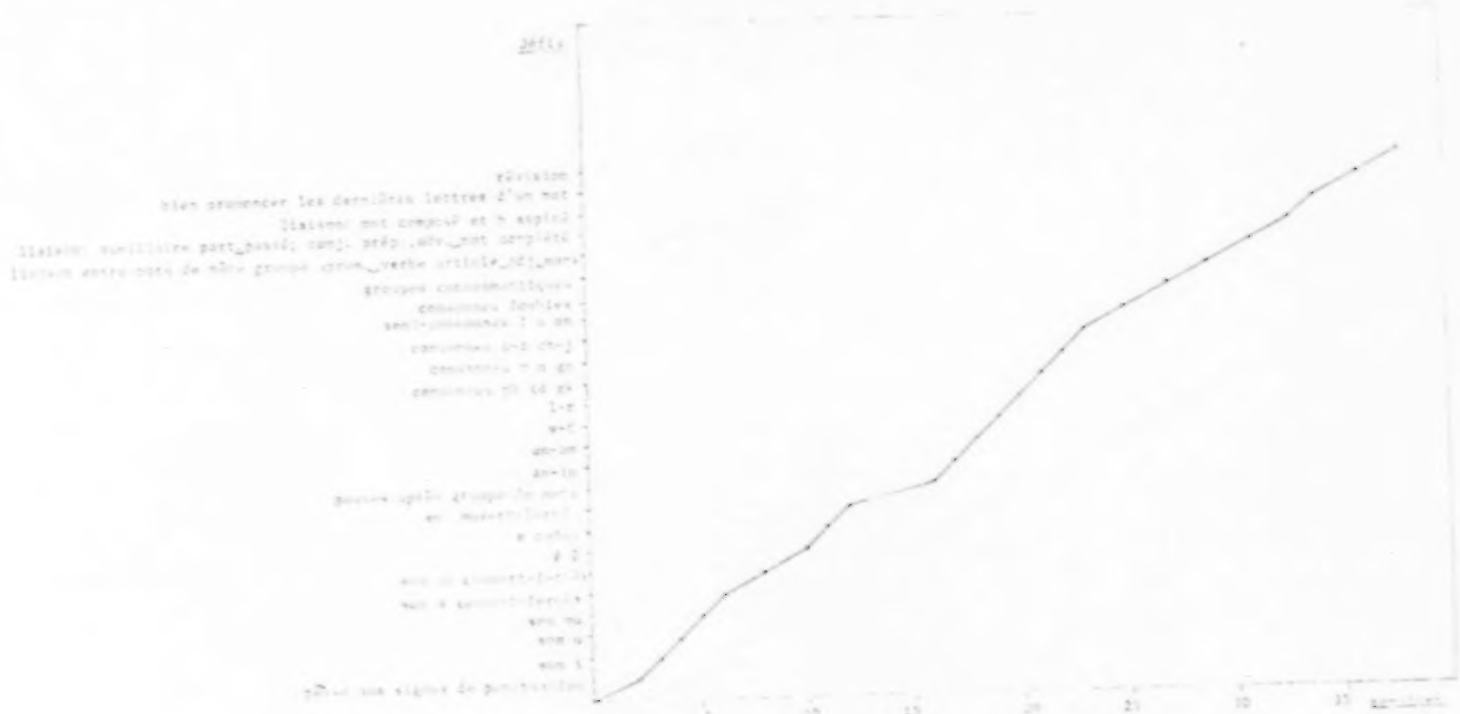
5e ANNEE - DICTEE

DEFI	fiche	périodes
1. dictée 1	(17-28)	1
2. dictée 2	(50-62)	1
3. dictée 3	(73-90)	1
4. dictée 4	(104-112)	1
5. dictée 5	(126-132)	1
6. dictée 6	(152-157)	1
7. dictée 7	(170-181)	1
8. dictée 8	(200-201)	1
9. dictée 9	(222-233)	1
10. dictée 10	(240)	1
11. dictée 11	(10-19)	1
12. dictée 12	(35-39)	1
13. dictée 13	(53-62)	1
14. dictée 14	(76-82)	1
15. dictée 15	(98-108)	1
16. dictée 16	(123-129)	1
17. dictée 17	(144-155)	1
18. dictée 18	(169-176)	1
19. dictée 19	(189-197)	1
20. dictée 20	(212)	1

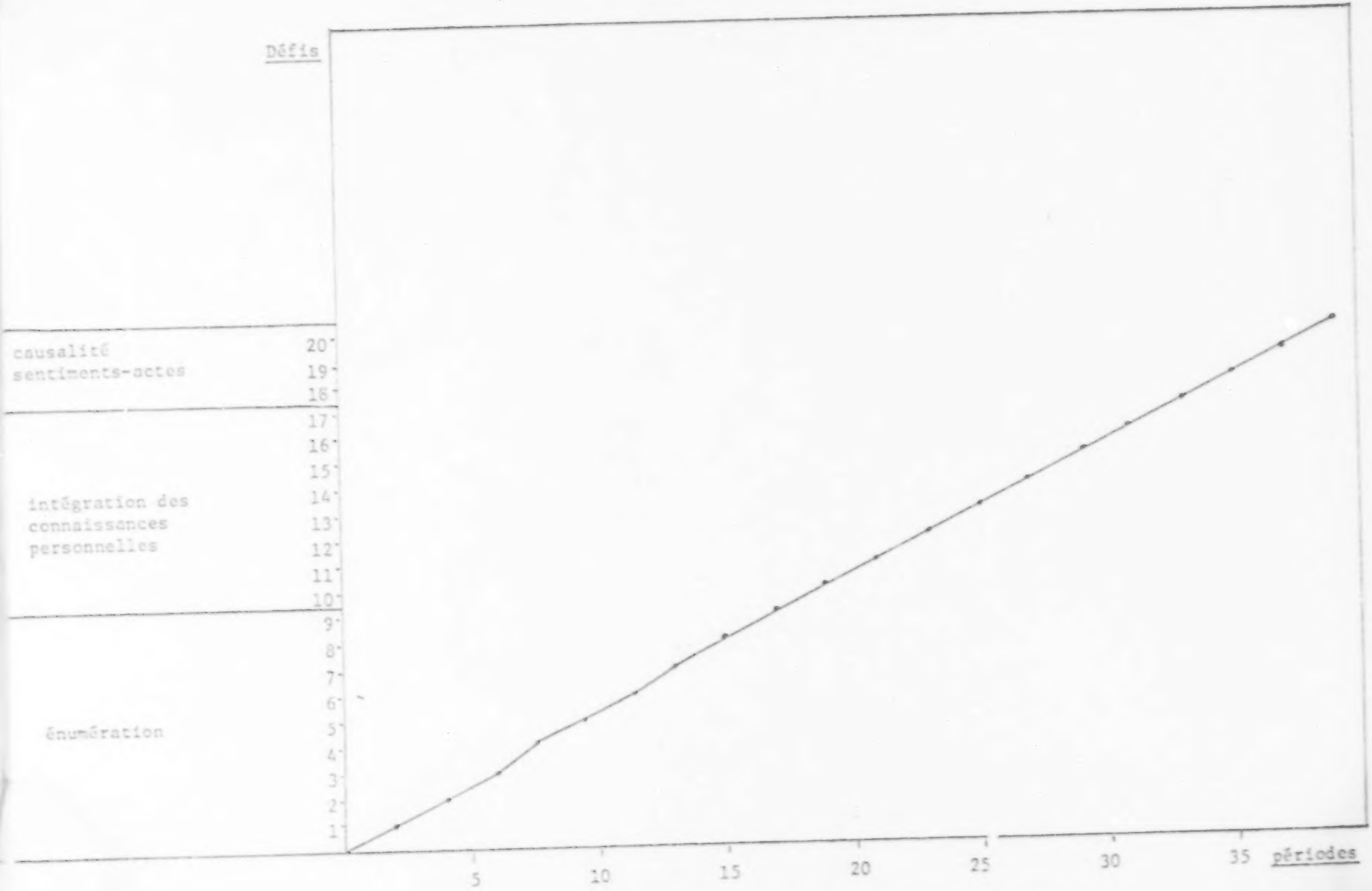
5e ANNEE - EXAMEN (MENSUEL)

DEFI	fiche	périodes
2.	(test 501A-501B)	1
4.	(test 502A-502B)	1
6.	(test 503A-503B)	1
8.	(test 504A-504B)	1
10.	(251 ∅5-6-8, test 505A-505B)	1½
12.	(41 ∅8 à 12, test 506A-506B)	1½
14.	(84-85, test 507A-507B)	2
16.	(test 508A-508B)	1
18.	(test 509A-509B)	1
20.	(test 510A-510B)	1

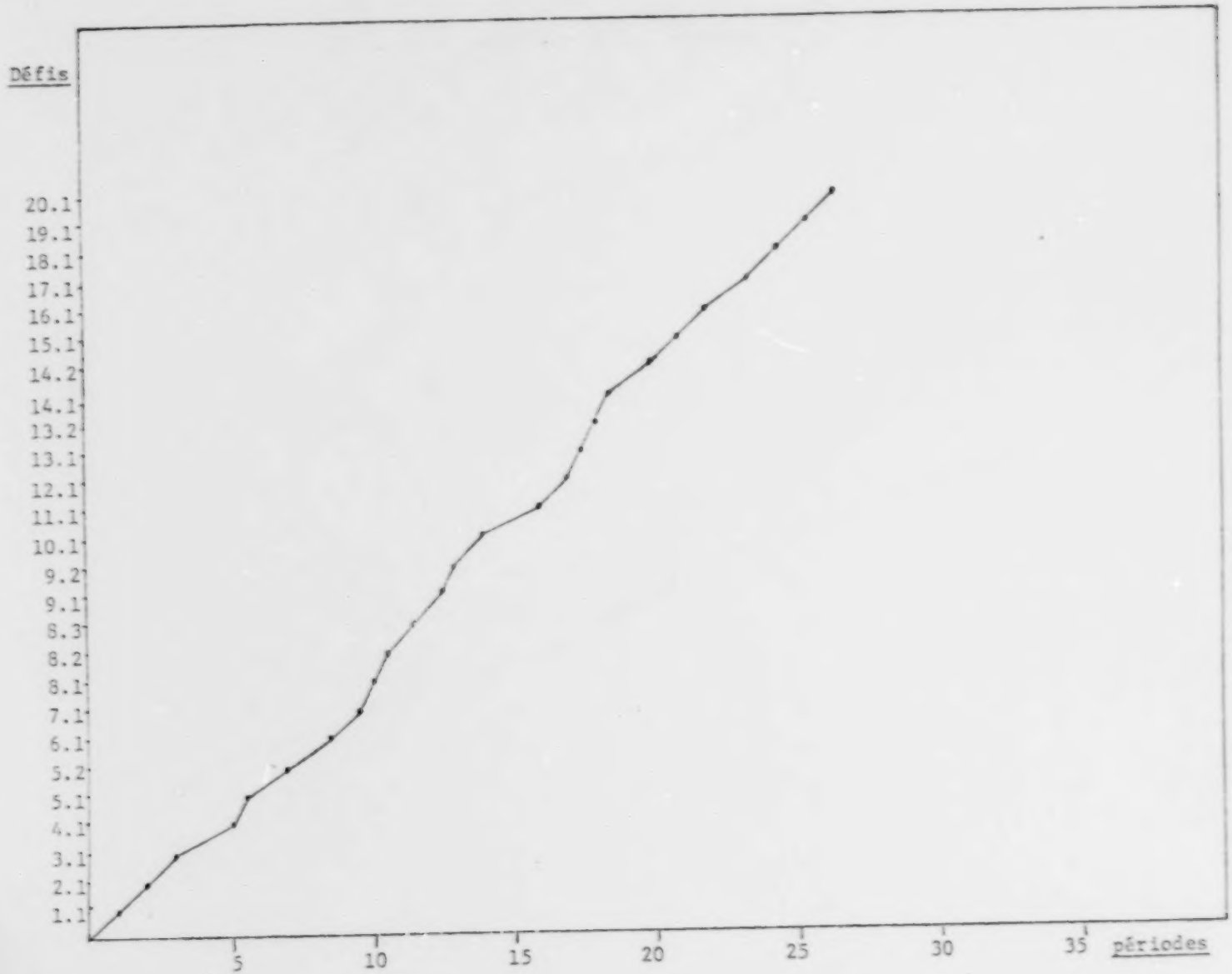
LECTURE - 5e année



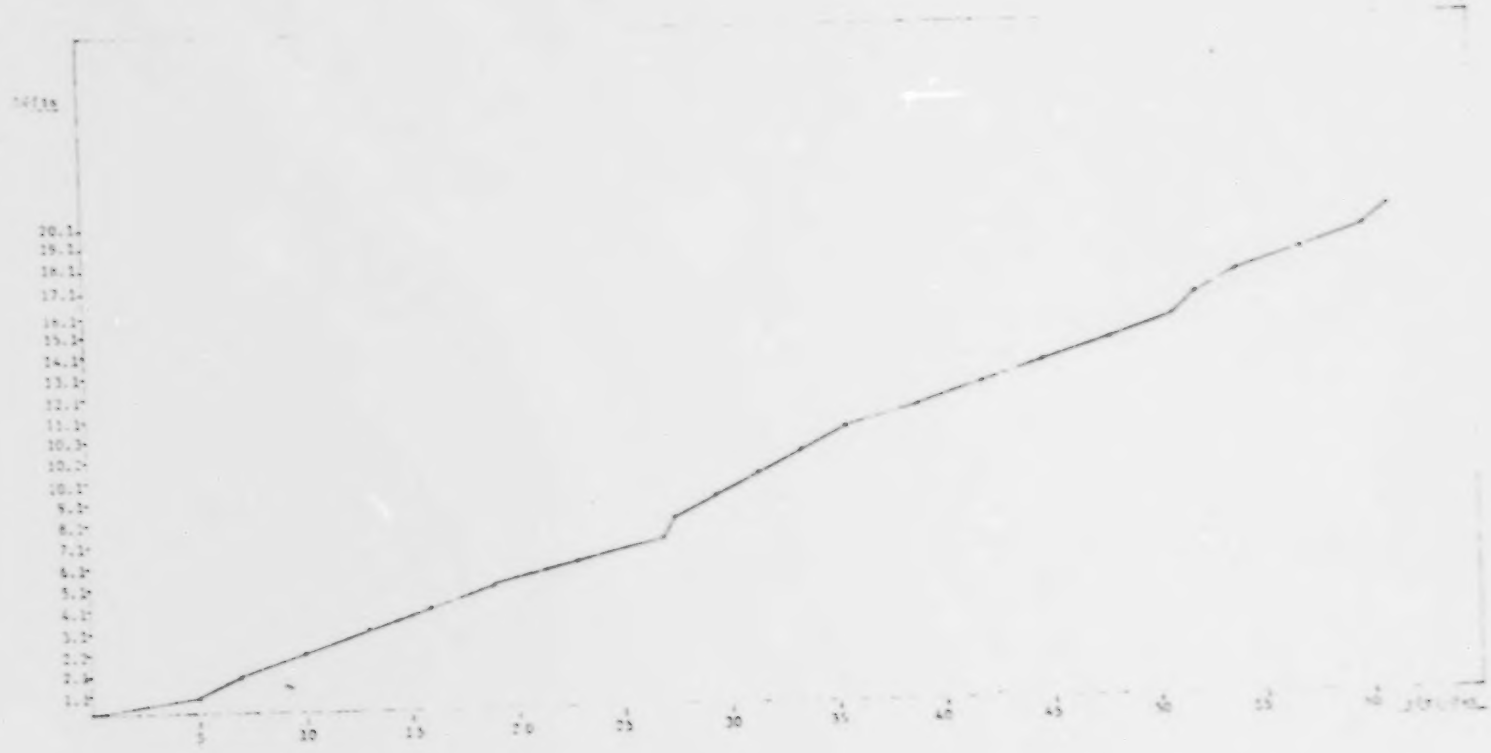
COMPREHENSION DE TEXTE - 5e ANNEE



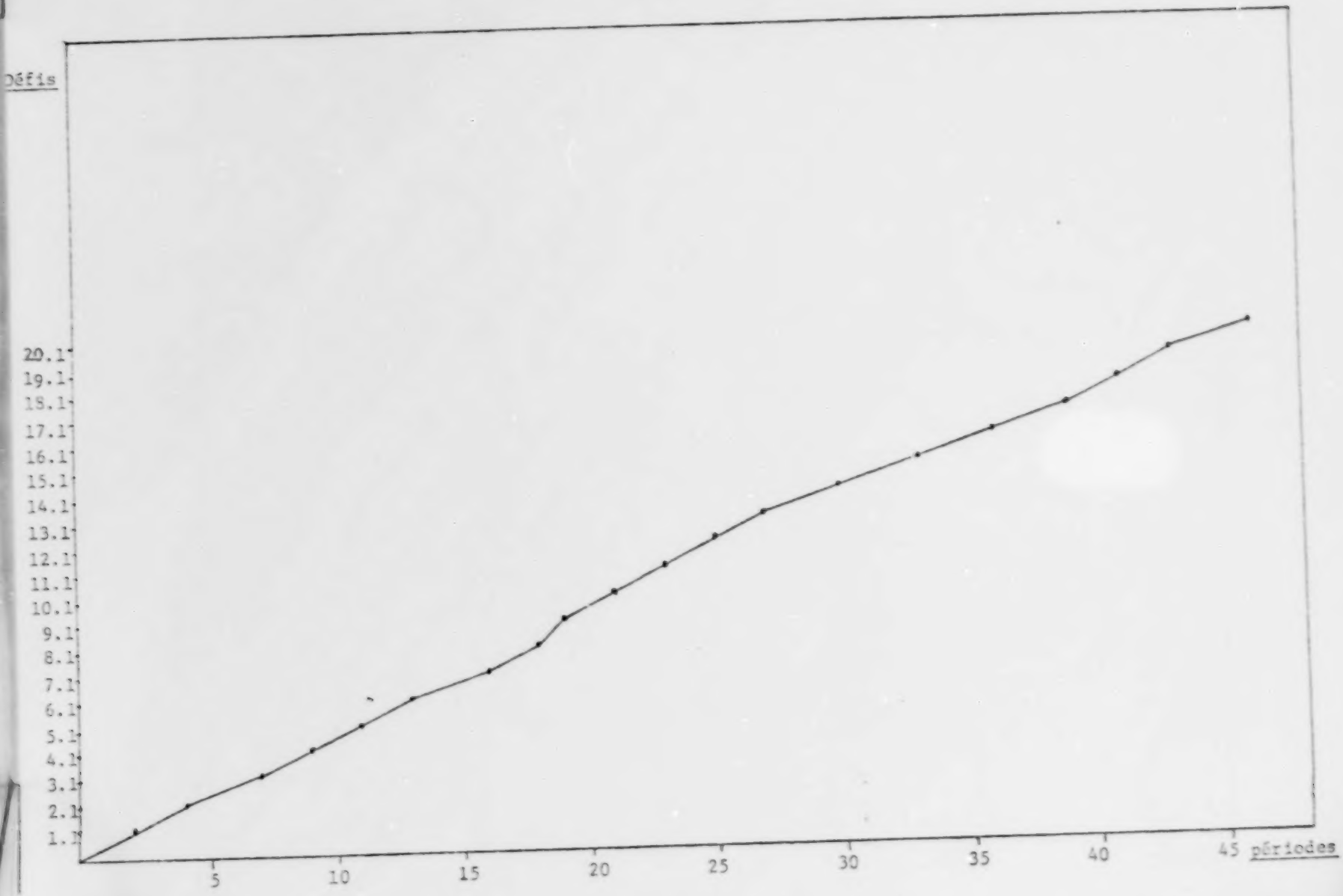
VOCABULAIRE - 5e ANNEE



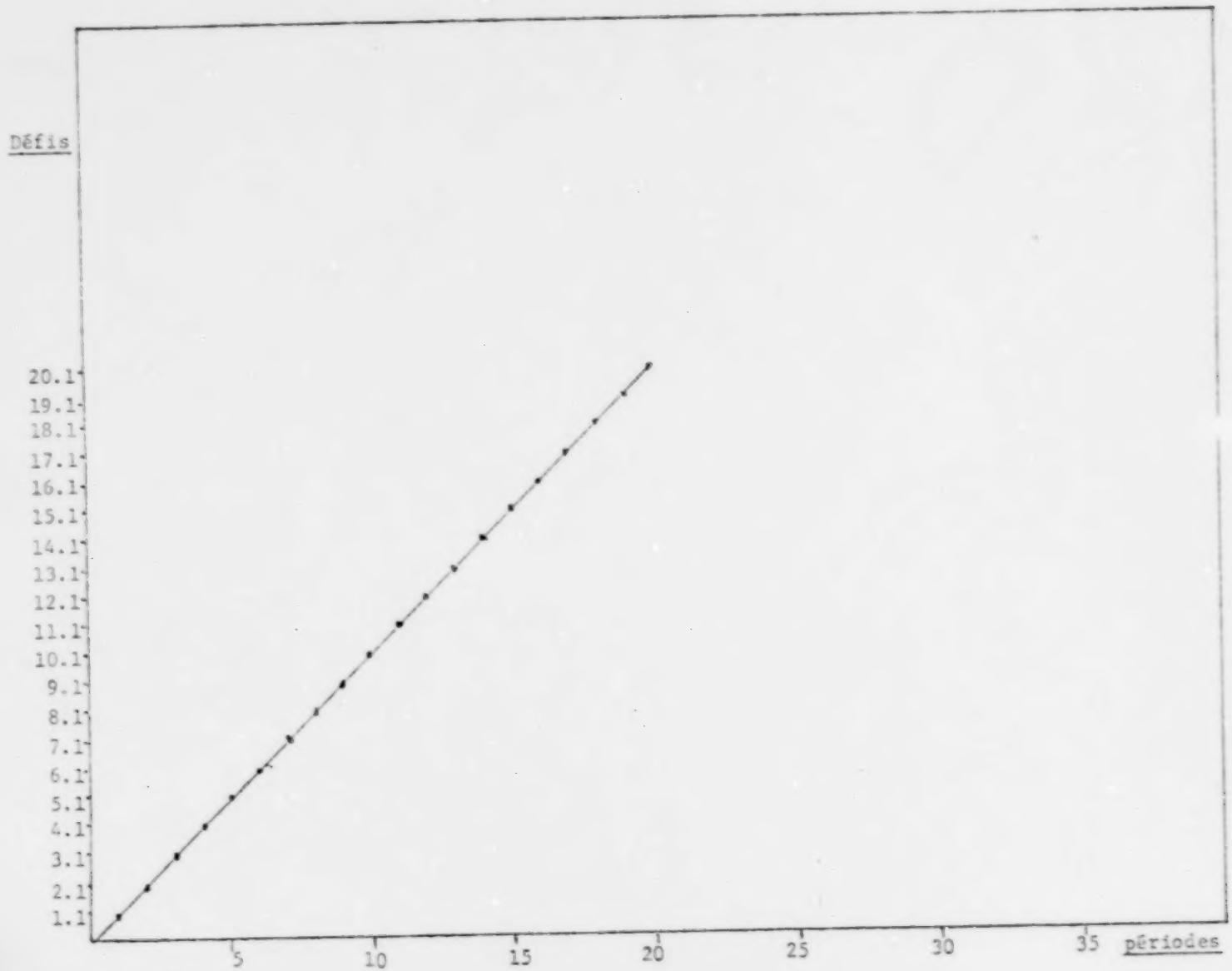
CONJUGAISON - 5e année



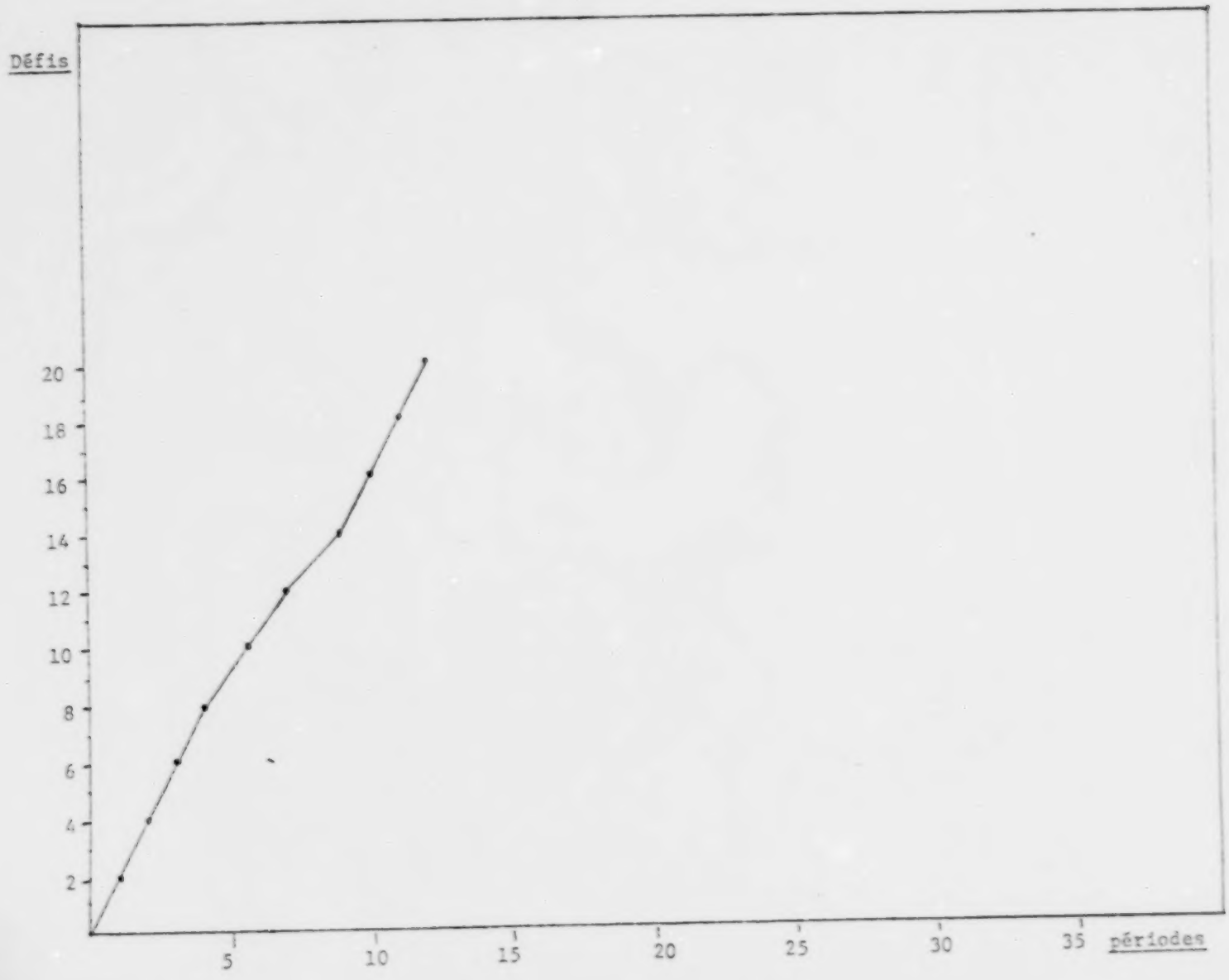
ANALYSE - 5e ANNEE



DICTEE - 5e ANNEE



EXAMEN (MENSUEL) - 5e ANNEE



Programme: Français

Niveau: 6ième année élémentaire

Savoir lire (10-15 minutes de lecture par jour)

Au premier cours de français, centrer l'enfant sur l'objectif de la semaine par les exercices définis à chaque défi (10-15 minutes) (lundi)

Au début de quatre autres cours de français, faire de la lecture (10 minutes) en respectant le défi de la semaine. On peut utiliser les textes du volume de grammaire ou autres livres appropriés.

Savoir écrire se sous-divise en:

1. Compréhension de texte
2. Vocabulaire
3. Grammaire
4. Conjugaison
5. Analyse
6. Dictée qui vérifie les acquisitions précédentes.

Chacun de ces sous-groupes sont élaborés en défis et le groupe s'étend sur une durée de deux semaines. Je nomme chacun de ces sous-groupes: séminaire.

1er séminaire: tous les défis #1 de chaque sous-groupe:
- défis #1 compréhension de texte - mini-test
- défis #1 vocabulaire - mini-test
- défis #1 grammaire (1.1, 1.2...) - mini-test
- défis #1 conjugaison - mini-test
- défis #1 analyse - mini-test
- défis #1 dictée

2ième séminaire: tous les défis #2 de chaque sous-groupe
3ième séminaire: tous les défis #3 de chaque sous-groupe, ainsi de suite jusqu'au 20e séminaire.

A tous les deux séminaires, l'enfant doit passer un examen-revision sur les acquisitions du mois, (TEST).

A l'intérieur de chaque séminaire et de chaque sous-groupe, sont élaborés des MINI-TESTS (écrit en bleu sur feuilles-programmes) pour vérifier l'acquisition immédiate d'un défi. L'enfant passe ce MINI-TEST après avoir fait les numéros (exercices et explications) de chaque défi.

Les chiffres inscrits sous le titre LIVRE correspondant aux numéros d'exercices (et non aux pages) du volume "Langue française" des Editions FM. Tous les numéros en crochet [ ] correspondent aux "fiches de français" (cahier d'exercices) des Editions FM. Il y a deux cahiers de fiches: 1er au 10e séminaire et du 11e au 20e séminaire environ.

N.B. Nous recommandons sept (7) périodes/semaine de français pour les élèves de niveau 6e année.

6e ANNEE - LECTURE - 36 SEMAINES

	DEFI	Ø d'exercice	semaine
1.	i	13 à 16	1
2.	u	80-81-83 à 85	1
3.	ou	329 à 333	1
4.	a (fermé, ouvert)	18 à 20	1
5.	o (fermé, ouvert)	76 à 79	2
6.	é	141 à 143-145-146	1
7.	è	270 à 274	1
8.	e caduc	650	1
9.	eu (fermé, ouvert)	395 à 399	1
10.	pauses après groupe de mots	334 à 337	4
11	an-in	454 à 458	1
12.	un-on	515 à 519	1
13.	f-v	393-394	1
14.	l-r	451 à 453	1
15.	semi-consonnes i semi-consonnes u ou	521 à 524 579 à 583	1 1
16.	consonnes doubles	584 à 586	1
17.	groupes de consonnes	646-647-649	1
18.	intonation		2
19.	liaison entre mots de même groupe (s→z)	705 à 709-712	1
20.	liaison articles‿adj.‿nom (d→t)	774 à 779-781	1
21.	liaison pr. personnel‿verbe auxiliaire‿participe passé liaisons facultatives	848 à 853	1
22.	liaison adverbe-prép.-conjonction avec mot accompagnant	902 à 907	1
23.	liaison nom composé et révision	962 à 966	2

24.	révision i a o u é p-b t-d k-g	1017 à 1020	1
25.	liaison pause (révision)	1064	2
26.	révision an-in un-on ou-u ill	1110-1111-1114	1
27.	révision	1162-1163	2

6e ANNEE - COMPREHENSION DE TEXTE

		livre	mini-test	périodes
DEFI 1 - ENUMERATION ET INTEGRATION DE CONNAISSANCES GENERALES				
1.	texte 1	132-133-138	(21 #1-2-3)	1½
2.	texte 2	319-320-324-327-328	(40 #1-2-3)	2
3.	texte 3	384 à 387	(67 #1)	2
4.	texte 4	568-569-571	(87 #1)	1½
5.	texte 5	696-697-698-700	(111 # 1 à 4)	1½
6.	texte 6	837 à 840	(131 #1)	2
7.	texte 7	893 à 896	(157 #1-2)	2
8.	texte 8	952 à 955	(179 #1-2)	2
9.	texte 9	1006 à 1009	(205 #1 à 5)	2
10.	texte 10	1055 à 1058		2
11.	texte 11	1100-1101	(18 #1-2-3)	1
12.	texte 12	1153-1154-1158	(47 #1-2A)	1½
DEFI 2 - CAUSALITE SENTIMENTS-ACTES				
13.	texte 13	3 à 6	(69 #1-2-3)	2
14.	texte 14	67 à 71		2
15.	texte 15	188-189-190	(113 #1 à 4)	1½
16.	texte 16	442 à 445	(129 #1 à 5)	2
DEFI 3 - INDICES-DEDUCTIONS				
17.	texte 17	261-262-263	(152 #1)	1½
18.	texte 18	505 à 508	169 #1 à 3)	2
19.	texte 19	634 à 637	(189 #1-2)	2
20.	texte 20	763 à 766	(200 #1 à 7)	2

6e ANNEE - VOCABULAIRE

DEFI		livre	fiche	mini-test	périodes
1.	famille-radical	8-9-10-12		(21 #4)	1
2.	famille de mots	73-75	(34)	(40 #4)	1
3.	famille de mots	267-268		(67 #2)	1
4.	nom de même famille (suffixe eur)	135-136			1
5.	verbe de même famille (suffixe er)	322-323			½
6.	verbe de même famille (suffixe ir)	389-390			1
7.	adjectif de même famille (suffixe eux)	446-447		(21 #5)	1
8.	adjectif de même famille	510-511	(51)		1
9.	adjectif-verbe de même famille	573-574			½
10.	verbe de même famille (préfixe re-de-trans-dé-in)	193-195 638-639 640			1½
11.	verbe de même famille (préfixe a-car-en-me-re-dé)	700			½
12.	synonyme	768-769		(47 #3)	½
13.	synonyme	842		(69 #4)	1
14.	révision (famille-synonyme)	898-1106		(113 #5)	1
15.	révision (radical)	958		(47 #3)	½
16.	révision	1012	(131-132)	(129 #6)	1
17.	révision	1060-1061	(153)	(169 #4-5)	1
18.	révision	1104-1105 269	(170)	(189 #3)	1½
19.	révision	1156-1157	(191)	(200 #8 à 11)	1½

6e ANNEE - GRAMMAIRE

DEFI		livre	fiche	mini-test	périodes
1.1	nom collectif	21 à 28	(1)	(2)	1
1.2	nom composé	30-31-34		(21 #8)	½
1.3	mots employés comme nom	29-33	(8)	(41A)	½
1.4	nombre (pluriel des noms composés)	37 à 41	(3 à 7)	(179 #6-7-8)	1
2.1	formation du pluriel	86 à 97	(22-23) (24-33)	(179 #5-41C)	1½
2.2	pluriel des noms propres	98-99-101	(25-27-35)		1
2.3	pluriel des mots invariables	100-102	(26)	(41B)	½
3.1	genre (gens-hymne)	147 à 154	(42 à 47)	(179 #3)	2
3.2	genre (exceptions)	155 à 162 219 à 230	(48 à 53) (58-59) (70 à 79)	(131 #3) (84A-84C)	5
4.	pronom personnel	212 à 218 588 à 594	(68-69) (206)	(67 #3-84B)	3
5.1	accord verbe-sujet	275 à 281		(111 #6)	½
5.2	c'est, ce sont	282 à 285	(88-89-91)	(111 #7)	2
5.3	sujets unis par conjonction	286 à 288	(92 à 95)	(132A)	2
6.1	accord de l'adjectif	338 341 à 343	(112 à 114)	(131 #4)	1
6.2	adjectif de couleur et composé	339-340-344 345-348	(119 à 122)		1½
6.3	demi-possible	346-347 349-350	(115 à 118) (125)		1½

6e année - grammaire (suite)

DEFI		livre	fiche	mini-test	périodes
6.4	attribut	351 à 357	(126)	(220 #6)	1
6.5	comparatif-superlatif	358 à 365	(127)	(132B-132C)	1
7.	révision	404-405	(133 à 144)		2
8.1	révision	460	(158 à 163) (176)		2
8.2	complément du verbe	400 406 à 413			½
8.3	complément du nom et adjectif	459-464 465-489		(180A)	½
9.1	participe passé seul ou avec être	529 à 531 526-527-533 535 à 539			2
9.2	participe passé avec avoir	528-532-540			1
9.3	participes passés mélangés	534-541 542-543	(181 à 193)	(2e livre) (69 #6-129 #7)	4
11.1	signes orthographiques	652 à 662	(4-5)		½
11.2	article (simple-contracté)	713-715-716	(22)	(1er livre) (180B)	1
11.3	article (emploi-omission)	663 à 667	(1-2-3-8) (9-10)		2
12.1	préposition	595 à 608	(213 à 217) (1er livre)		2
12.2	adverbes (sortes)	721 à 725 719	(23-24) (25-27)	(18 #4)	2
12.3	adverbes (formation)	726 à 738	(26-28 à 32)		2
12.4	interjection	918-920-921	(101)		½
13.1	conjonction	792 à 800	(50-56)		1

6e année - grammaire (suite)

DÉFI		livre	fiche	mini-test	périodes
13.2	pronom relatif	782 à 791	(48-49)		1½
13.3	nature de ou, où, que	803 à 806	(51 à 54)	(129 #8) (87A-87B)	1
14.1	adjectif et pronom démonstratifs	854 à 858	(70 à 73) (75-76)		2
14.2	ce-se	859 à 864	(74-77)	(87C-87D)	2
15.	adjectif et pronom possessifs	908 à 917 919	(91 à 100)	(128A)	2½
16.1	adjectif indéfini-même	967 à 971	(114-118) (119)	(128D)	1
16.2	adjectif indéfini-tout	972 à 974	(115 à 117)	(128E)	1
16.3	adjectif indéfini-quelque	975 à 978	(120 à 122)	(128F)	1
16.4	pronom indéfini	981-982 984 à 989	(125 à 127)	(128G)	1
16.5	adjectif numéral	922 à 928	(104)		½
16.6	vingt-cent	929-930	(105-106)	(128C)	1
17.	révision	1021 à 1035	(133 à 141) (145-146-148)	(152 #2-4-5)	6
18.	révision	1065-1066 1068-1070 1072-1073	(154-155-158) (160-164-165)	(169 #7-8-9)	4
19.	révision	1115 à 1119 1121 à 1123 1125-1126 1134-1135	(171 à 178) (180-183-184)	(189 #4-5)	7
20.	révision	1164 à 1175	(192) (194 à 197)	(200 #14-15-16)	6

6e ANNEE - CONJUGAISON

DEFI		livre	fiche	mini-test	périodes
1.1	indicatif-impératif présent (et aller, envoyer, rendre)	43 à 47 49 à 55	(14 à 19)	(21 #6-41E)	2
1.2	locution verbale	42-48	(12-13)	(21 #7-41D)	1
2.1	verbe connaître	103-105-109	(36-37)		1½
2.2	verbes en cer-ger	106-107-108	(30-31-32)	(67 #5C)	1½
3.1	indicatif-impératif présent-verbes du 2e groupe (et haïr)	163 à 165	(54-60)		1
3.2	ind.-imp. présent verbes du 3e groupe (tenir, prendre, venir)	166 à 168	(55) (61 à 63)	(64)	2
4.	imparfait (et répondre, mordre, perdre, prendre, boire)	231 à 240	(82-83)	(84D)	1½
5.	futur (et mettre, cueillir, dormir)	292 à 299	(101 à 108)	(205 #6)	3
6.	passé composé (et partir, offrir, battre)	366 à 371		(131 #5-132D)	1
7.	plus-que-parfait (voir, savoir, pouvoir, valoir, vouloir)	414 416 à 423	(145-146) (149 à 154)		4
8.	futur antérieur (croire, mourir, coudre)	478 à 483	(167 à 170) (173 à 175)		2
9.	conditionnel présent (écrire, verbes en aindre, soudre)	544 à 550	(196 à 202)	(220 #3-5)	3

6e année - conjugaison (suite)

DÉFI	livre	fiche	mini-test	périodes
10. conditionnel passé (et vivre, courir, vaincre)	609 à 614 617	(208 à 211)	(212)	2
11.1 subjonctif présent (et recevoir, faire)	669 à 673	(14 à 16) (19-20)	(69 #5-180C)	2
11.2 subjonctif passé (verbes en yer)	739 à 744	(36 à 39) (44)		1½
11.3 verbes avec e muet ou e fermé		(58-59-62)	(66)	1
11.4 verbes en eler-eter	677 à 679	(63 à 65)		2
12.1 formes active-passive	468 à 477	(1er livre) (164 à 166)		2
12.2 formes pronominale-impersonnelle	745 à 749	(35-40) (41-42)	(43)	2
12.3 voix du verbe	674 à 676 668	(6-7)	(113 #6)	1
13. infinitif-participe	807 à 815			2
14.1 participe présent-adjectif verbal	865 à 872	(78 à 82)		2
14.2 participe passé (accord-révision)	529 à 536		(87E)	1
15. formation des temps simples	932 à 934	(107 à 110)	(129 #9)	2
16. révision des verbes du 3e groupe	990 (compléter le tableau)			1
17. révision	1036-1037 1040	(149-151)	(152 #3)	2½
18. révision	1067-1069 1071 1074 à 1079	(157-159) (161-166)	(169 #6)	5

6e année - conjugaison (suite)

DÉFI	livre	fiche	mini-test	périodes
19. révision	1124 1127 à 1133	(185)	(189 #6)	3
20. révision	1176 à 1178		(200 #12-13)	2

6e ANNEE - ANALYSE

DEFI		livre	fiche	mini-test	périodes
1.	3 groupes d'une proposition	58-59	(11)	(21 #9-10)	1½
2.	3 groupes d'une proposition	111 à 115	(39)	(29-67 #6)	2
3.	3 groupes d'une proposition	170 172 à 174	(57-66)	(157 #6)	2
4.	propositions indépendantes coordonnées	241 243 à 245	(81-86)	(111 #8-84E)	2
5.	principale-subordonnée	300-302-303	(100-110)		2
6.	principale-subordonnée	374-375	(124-130)	(132F)	1
7.	subordonnée dans un groupe de la principale	425 à 427	(156)	(148)	3
8.	subordonnée complément du nom	486 à 488 490	(172-178)	(180E)	2
9.	subordonnée complément direct	551 à 554	(195-204)	(220 #7)	2
10.	subordonnée complément indirect	615-616	(219)		1
11.	subordonnée complément circonstanciel	680-681	(13-21)		2
12.	subordonnée complément circonstanciel	750 à 752	(34-46)	(47 #6)	1
13.	subordonnée complément du nom et pronom	816 à 820	(68)	(61)	2
14.	subordonnée complément du nom et pronom	873 à 875	(84-86)	(87F)	2

6e ANNEE - DICTEE

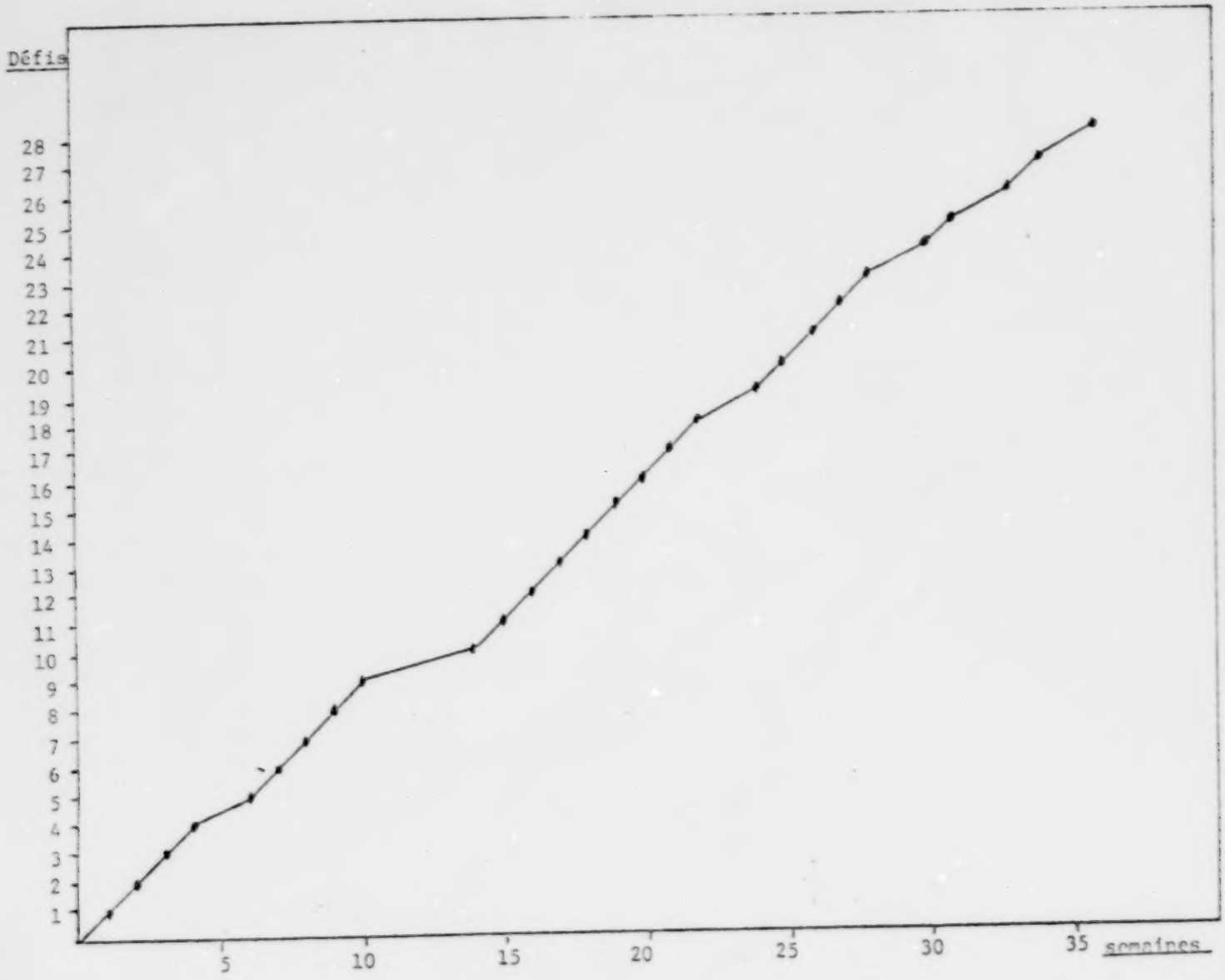
(Revise l'intégration des défis: orthographe, grammaire, conjugaison...)

DEFI	fiche	périodes
1. dictée	(9-20)	1
2. dictée	(28-38)	1
3. dictée	(56-65)	1
4. dictée	(80-85)	1
5. dictée	(99-109)	1
6. dictée	(123-129)	1
7. dictée	(147-155)	1
8. dictée	(171-177)	1
9. dictée	(194-203)	1
10. dictée	(218)	1
11. dictée	(13-21)	1
12. dictée	(33-45)	1
13. dictée	(60-67)	1
14. dictée	(83-85)	1
15. dictée	(102-111)	1
16. dictée	(123-130)	1
17. dictée	(143-150)	1
18. dictée	(162-167)	1
19. dictée	(181-187)	1
20. dictée	(198)	1

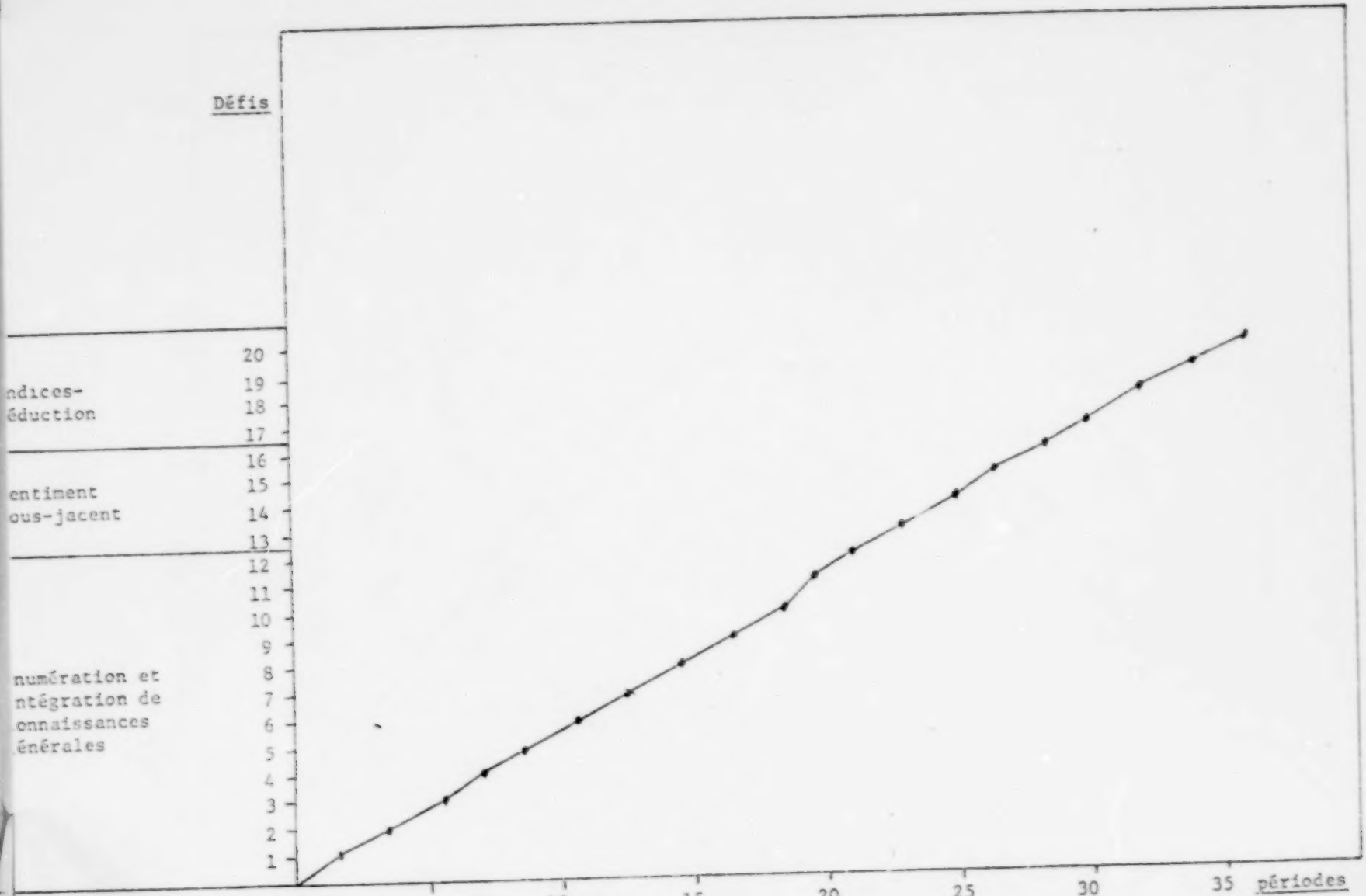
6e ANNEE - EXAMEN (MENSUEL)

DEFI	fiche	périodes
2.	(601A-601B)	1
4.	(602A-602B)	1
6.	(603A-603B)	1
8.	(604A-604B)	1
10.	(605A-605B)	1
12.	(606A-606B)	1
14.	(88-607A-607B)	2
16.	(608A-608B)	1
18.	(609A-609B)	1
20.	(610A-610B)	1

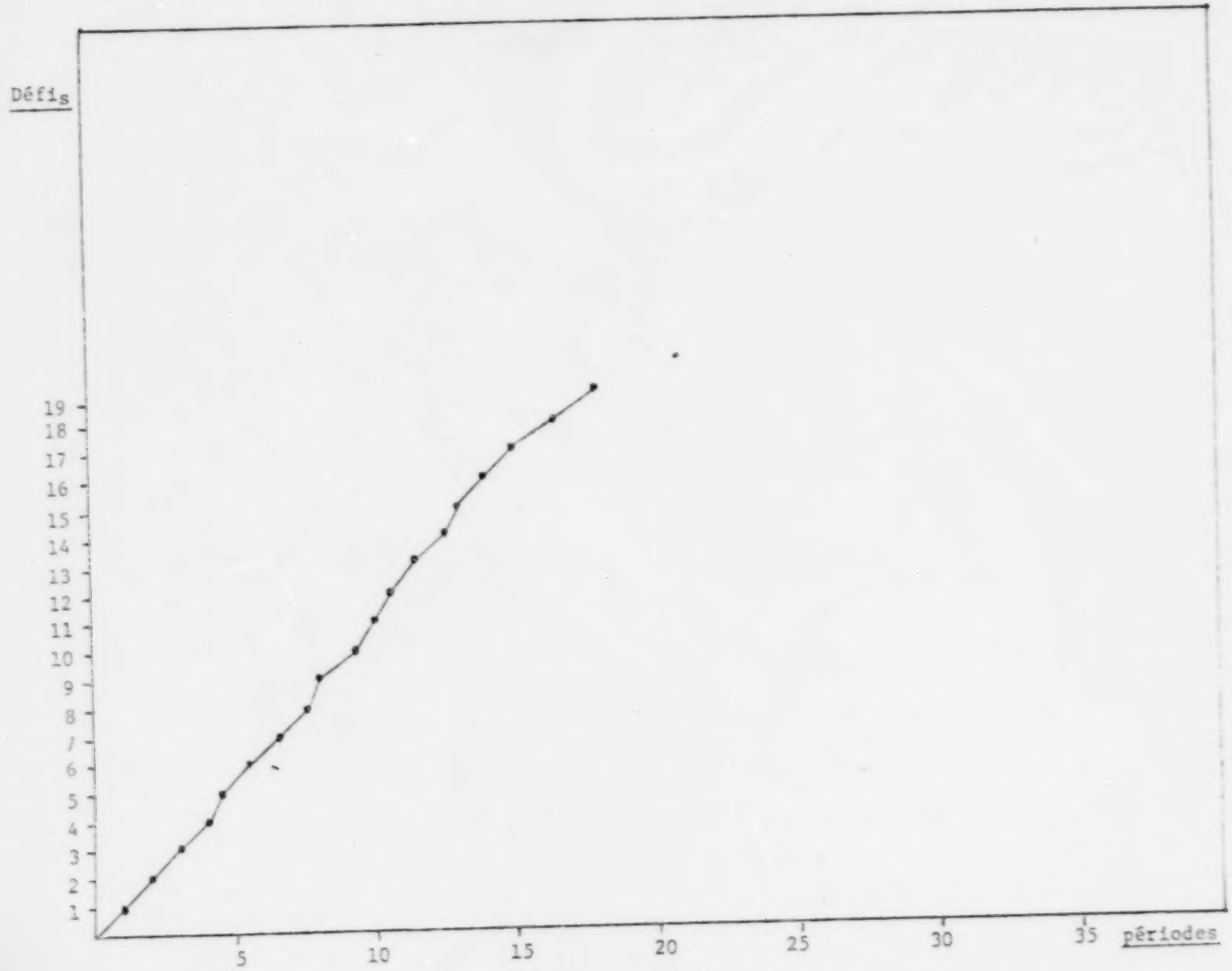
LECTURE - 6e ANNÉE



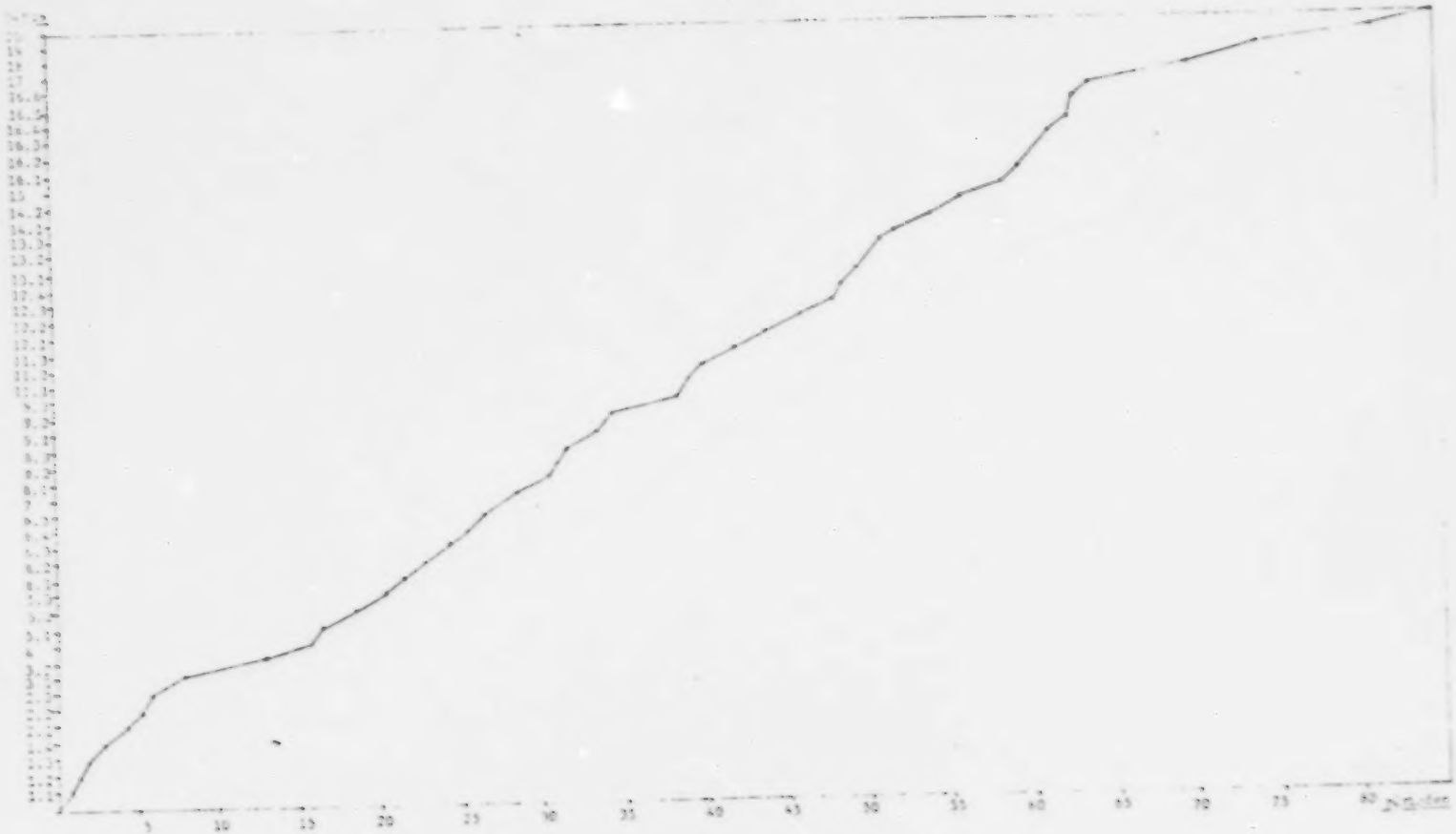
COMPREHENSION DE TEXTE - 6e ANNEE



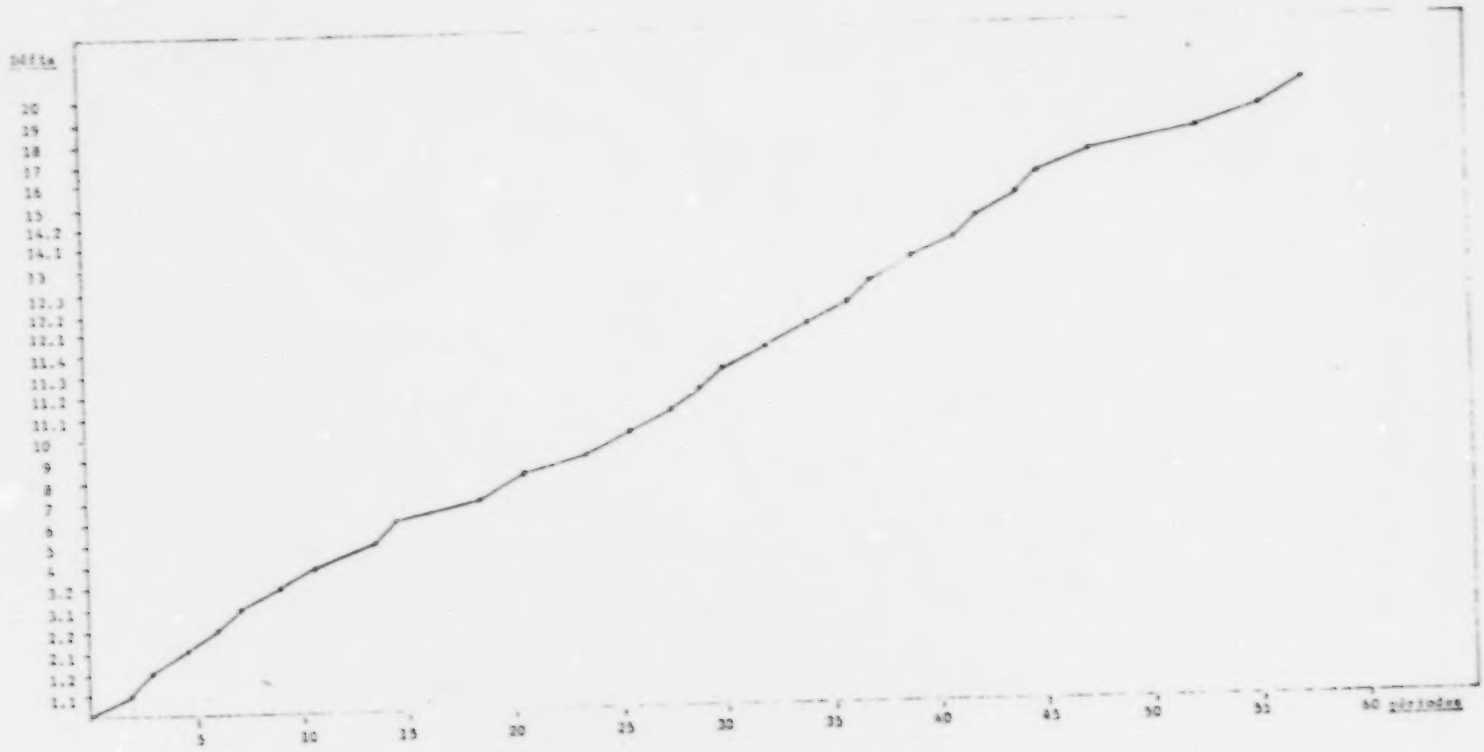
VOCABULAIRE - 6e ANNEE



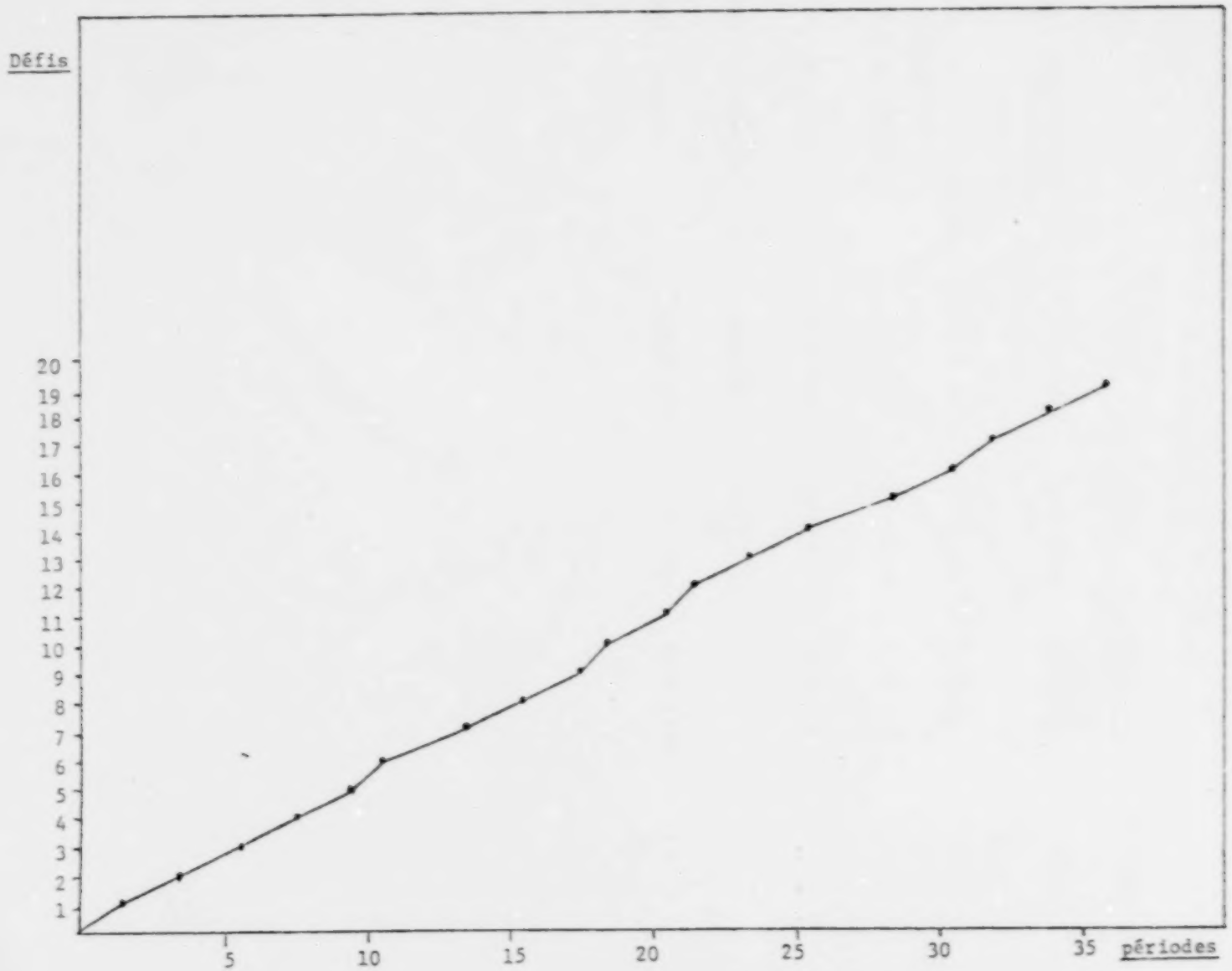
GRAMMAIRE - 6e année



CONJUGAISON - 6e année



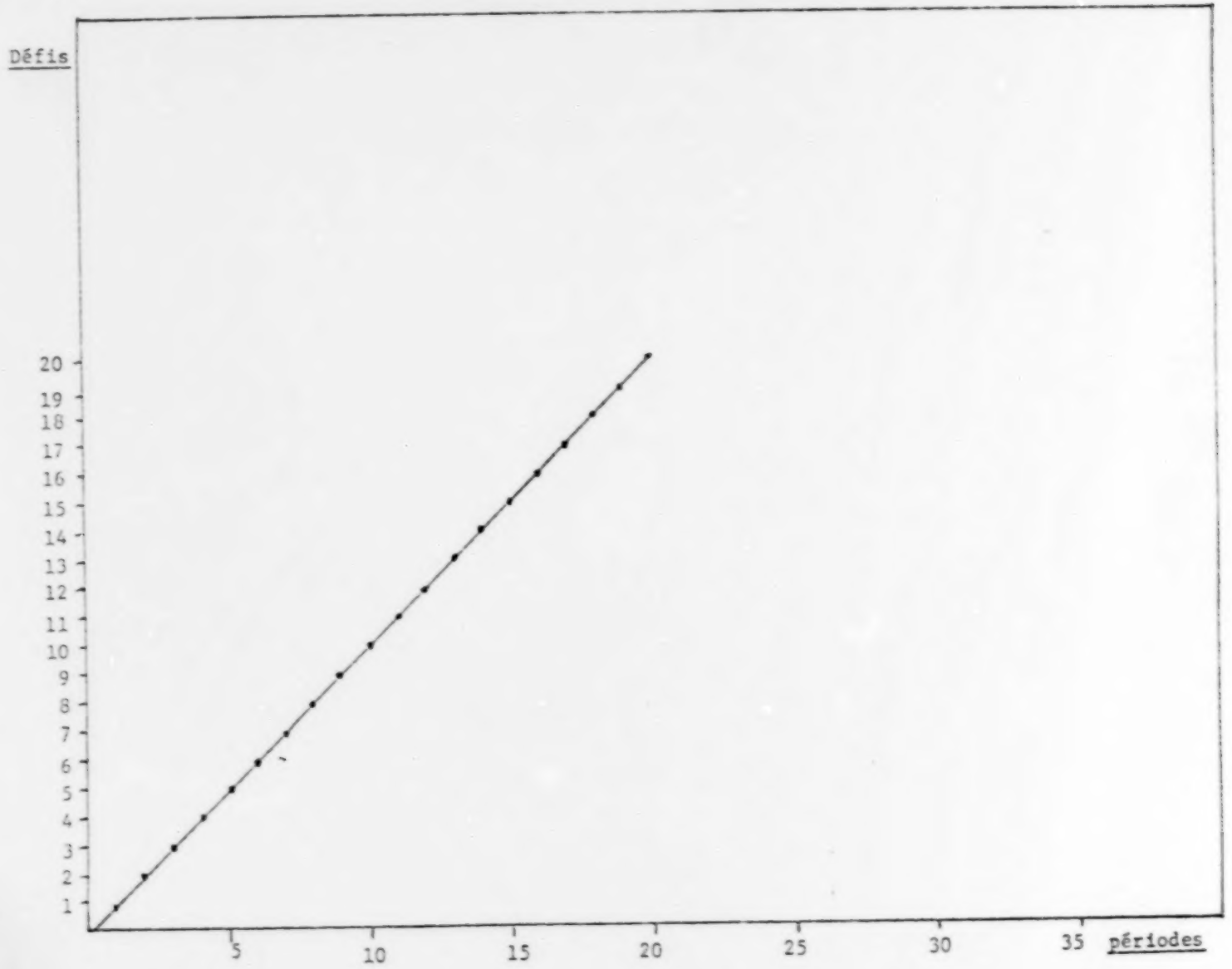
ANALYSE - 6e ANNEE



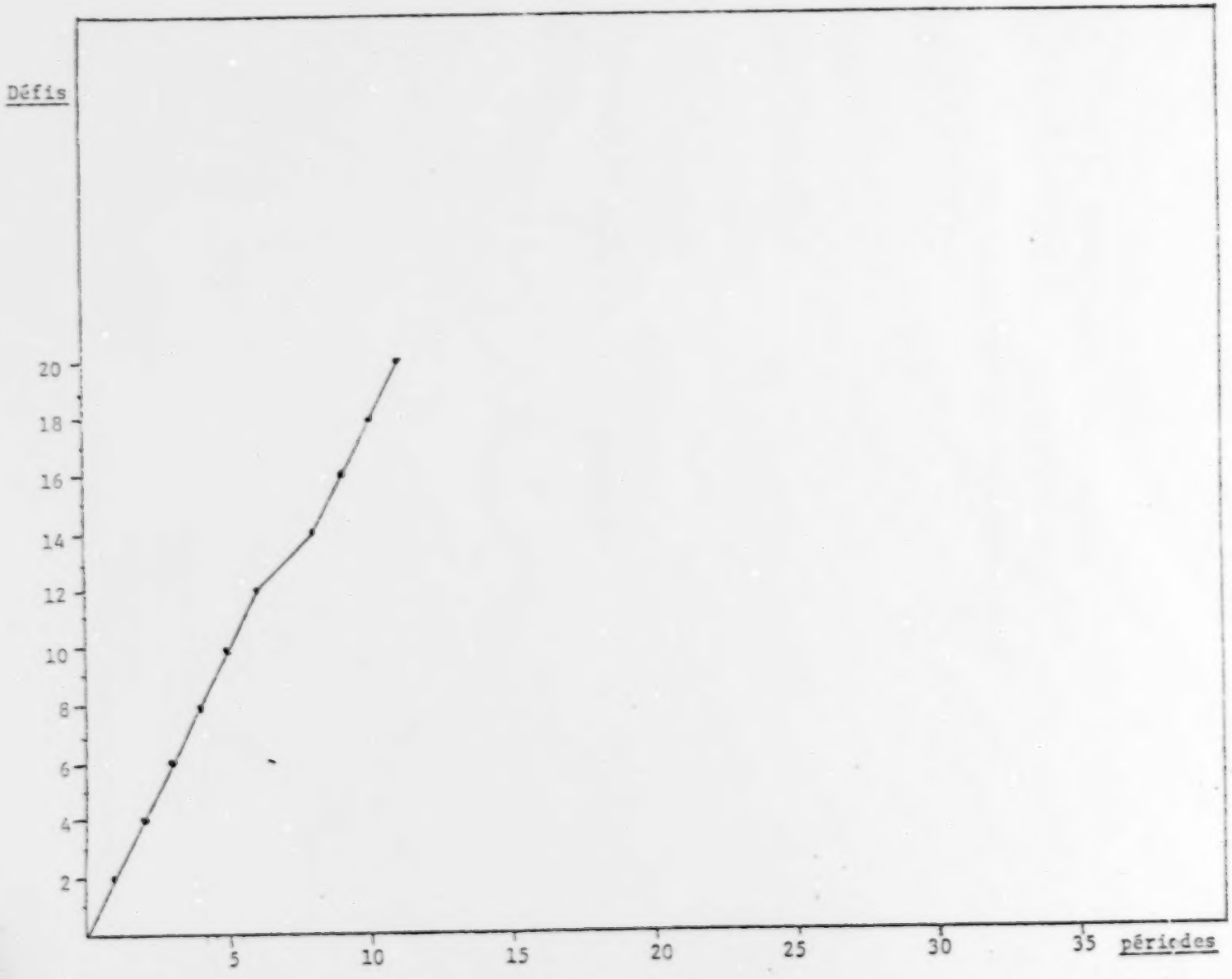
6e année - analyse (suite)

DÉFI	livre	fiche	mini-test	périodes
15. subordonnées à différentes fonctions	935 à 937	(103-112)	(189 #8)	3
16. subordonnées coordonnées	991 à 995	(124)	(190 #1)	2
17. révision	1038-1039	(142-144) (147)	(152 #6)	1½
18. révision	1082-1083	(156-163) (168)	(169 #10)	2
19. révision	1036-1037	(182-186) (188)		2
20. révision	1180-1181	(193-199)	(200 #17)	2

DICTEE - 6e ANNEE



EXAMEN (MENSUEL) - 6e ANNEE



ELABORATION ET EXPERIMENTATION
D'UNE PROGRAMMATION D'ACTIVITES
POUR ENFANTS PERTURBES SOCIO-AFFECTIFS

projet 876-47

Document C-2. Les mathématiques

Madeleine Vanier
Ginette Gascon-Gibault

Centre de jour
Commission scolaire régionale
Blainville-Deux-Montagnes

TABLE DES MATIERES

Introduction générale..... 1

Introduction au programme de mathématiques..... 3

Programme de mathématiques : 1ère année élémentaire..... 4

Programme de mathématiques : 2e année élémentaire..... 9

Programme de mathématiques : 3e année élémentaire..... 15

Programme de mathématiques : 4e année élémentaire..... 19

Programme de mathématiques : 5e année élémentaire..... 22

Programme de mathématiques : 6e année élémentaire..... 26

Introduction générale

Cette introduction générale a la programmation ne s'applique qu'aux programmes comportant des apprentissages spécifiques pour les enfants. Ces divers éléments de la programmation sont le français, les mathématiques, les arts plastiques et le système d'apprentissage de la responsabilité.

Les autres dimensions de la recherche, telles que "collaboration parents-école" et "encadrement" auront leur introduction respective.

Vous retrouverez donc cette introduction au début de chacune des annexes portant sur les quatre (4) programmes ci-haut mentionnés.

En construisant nos programmes d'apprentissage pour nos élèves nous avons gardé en tête le fait que les potentialités intellectuelles de ceux-ci n'étaient aucunement limitées, ce qui nous a donc amenés à leur proposer des défis proportionnels à leurs capacités.

Tout au long de l'élaboration et de l'expérimentation de ces programmes, nous avons procédé en respectant les principes qui suivent.

Principes

Compte-tenu de nos expériences préalables et des éclairages fournis par la revue de littérature sur le sujet, nous avons formulé et respecter les principes suivants:

- chaque connaissance à acquérir doit être développée en notions séquentielles,
- toutes les notions doivent être graduées par ordre de difficulté,
- chaque notion ne doit comporter qu'un seul et unique défi pour l'enfant,
- l'apprentissage de l'ensemble des notions doit être normalisée dans le temps,

- toute acquisition de connaissance doit être évaluée régulièrement,
- tout résultat d'évaluation doit être communiqué à l'enfant
- tout enfant doit connaître : son programme d'apprentissage
  : la normalisation du temps nécessaire pour l'assimilation du programme
  : les moyens utilisés pour en faire l'évaluation
- tous les moyens utilisés pour permettre les apprentissages doivent:
  . être adaptés à l'enfant
  . tendre à s'enligner sur les moyens conventionnels, i.e. normalisés
  . être familiers et bien connus de l'adulte responsable du programme.

Nous avons donc procédé en tentant de tenir compte simultanément de tous ces principes. Nous avons voulu constamment que tout soit clair, ouvert et bien connu de tous les participants.

Ce qui nous a permis de développer une approche et des contenus qui, tout en ayant leur spécificité propre, ont en commun un cadre et une organisation qui offrent aux enfants une congruence et une continuité qui leur sont absolument nécessaires.

Introduction au programme de mathématiques

Lorsque nous avons élaboré notre programme pour l'enseignement des mathématiques à l'élémentaire, nous avons tenté de dégager les principes suivants:

- connaissance et respect du programme officiel du Ministère de l'Education pour l'enseignement des mathématiques au secteur régulier

  N.B. Nous avons élaboré, pour chaque année d'apprentissage, la séquence de toutes les notions requises.

- définition d'une courbe normalisée du temps nécessaire aux apprentissages pour une année de programme

  N.B. Nous avons défini des courbes hypothétiques que nous avons vérifiées expérimentalement.

- Utilisation des méthodes en usage dans les classes régulières de notre secteur

  N.B. Nous avons utilisé la méthode intitulée "la mathématique à l'élémentaire" d'Adison Wesley.

  N.B. Dans les cas de difficultés marquées, nous avons proposé à l'enfant un laboratoire de jeux mathématiques.

Le programme des mathématiques se prête très bien à l'utilisation des graphiques pour l'illustration des notions, du profil d'acquisition de l'enfant et de la courbe normalisée des apprentissages.

La mise sur pied d'un laboratoire de jeux mathématiques n'est conçue que comme un matériel d'appoint favorisant un déblocage.

Vous retrouverez, dans le chapitre suivant, les commentaires relatifs à l'expérimentation.

Programme: Mathématiques

Niveau: 1ère année élémentaire

Notions	Temps Moyen Requis pour l'Apprentissage (en périodes de 45 minutes)
I. Notions préliminaires à l'étude des nombres	
1. Concept de plus et de moins	1
2. Méthodes de correspondance biunivoque	2
3. Notion intuitive des nombres cardinaux	1
4. Concept d'ensemble avec un élément de plus	2
II. Nombres et symboles numériques de 0 à 4	
5. Présentation des nombres cardinaux de 0 à 4	1
6. Ecriture des symboles numériques de 0 à 4	1
7. Reconnaissance d'un ensemble de quatre objets ou moins	2
III. Nombres et symboles numériques de 5 à 9	
8. Présentation des nombres cardinaux de 5 à 9	1
9. Ecriture des symboles numériques de 0 à 9	1
10. Reconnaissance d'un ensemble de neuf objets ou moins	2
IV. Notions de plus, de moins et d'ordre	
11. Identification du nombre d'un ensemble composé de neuf objets ou moins	1
12. Introduction de la droite numérique	2
13. Concept d'ordre des nombres de zéro à neuf	2
14. Précision des concepts de plus et moins	2
15. Ecriture des symboles numériques zéro à neuf	2

Notions	Nombre de périodes
V. Notions de géométrie	
16. Présentation du cercle, triangle, carré, rectangle	2
17. Introduction des courbes simples et fermées	2
18. Introduction des chemins courbes et des segments	2
19. Comparaison de la taille relative des figures géométriques de base	2
VI. Notions de "Sommes de 1 à 5"	
20. Introduction au concept d'addition	3
21. Introduction au concept d'égalité	3
22. Présentation de la notion de solution d'équation	3
23. Sommes fondamentales jusqu'à cinq	2
24. Présentation verticale de l'addition	2
VII. Notions de "différences de 1 à 5"	
25. Introduction du concept de soustraction	3
26. Présentation du signe de soustraction	1
27. Combinaisons de soustraction de 1 à 5	3
VIII. Sommes et différences de 6 ou 7	
28. Combinaisons d'addition et de soustraction de 6 ou 7	3
29. Compréhension des équations	3
30. Présentation des techniques d'addition et de soustraction pour combinaisons de 7 ou moins	3
IX. Sommes et différences de 8 ou de 9	
31. Présentation des combinaisons d'addition et de soustraction de 8 ou de 9	3
32. Développer des habiletés à additionner et à soustraire pour des combinaisons de 9 ou moins	2
33. Développer le sens des combinaisons de nombres en rapport avec des situations réelles	2

Notions	Nombre de périodes
X. Les mesures	
34. Introduction du concept de longueur	2
35. Connaissance des relations "plus long que", "plus court que", et "aussi long que"	2
36. Introduction de la notion de mesure liquide	1
37. Connaissance des unités de mesures liquides: tasse, chopine et pinte ou décilitre, litre, centrilitre	2
38. Connaissance des unités de longueur; pouce et/ou centimètre	3
XI. Valeur de position et nombre de deux chiffres	
39. Introduction du concept de valeur de position pour les symboles numériques de deux chiffres	3
40. Compréhension du symbole numérique 10 représentant le nombre 10 mais aussi une dizaine et zéro unité	3
XII. Compter jusqu'à 99	
41. Connaissance des nombres de 0 à 99 dans l'ordre	3
42. Compréhension du concept de valeur de position jusqu'à 99	2
XIII. Lire l'heure	
43. Introduction à la façon de lire l'heure juste	3
44. Utilisation du vocabulaire pour exprimer l'heure	2
45. Lecture des demi-heures	2
46. Compréhension des symboles utilisés dans la transcription de l'heure	2
XIV. Revision des sommes et différences de 1 à 9	
47. Revision et amélioration des techniques d'addition et de soustraction pour les combinaisons de 1 à 9	2
48. Préparation au travail sur les sommes et les différences supérieures	2

Notions	Nombre de périodes
XV. Argent	
49. Introduction au symbole ¢ pour cents	1
50. Habileté à travailler avec des groupes de un, cinq et dix cents	2
51. Habileté à compter des pièces d'argent en simulant des situations d'achat et de vente	2
XVI. Addition et opération inverse	
52. Compréhension de l'équation de la soustraction comme étant l'inverse de l'addition	4
XVII. Sommes et différences	
53. Introduction aux combinaisons (sommes et différences) de 10	2
54. Combinaisons de 10 ou moins en vue du calcul des sommes de 11 à 18 et des différences associées	2
XVIII. Sommes et différences de 11 à 18	
55. Présentation des combinaisons de 11 à 18	2
56. Connaissance des méthodes d'efficacité pour trouver les sommes et les différences de ces combinaisons	3
XIX. Fractions	
57. Introduction aux concepts de nombres autres que naturels	2
58. Introduction à la notion de un demi, un tiers et un quart d'une région donnée	3
59. Introduction à la notion de un demi, un tiers et un quart d'un objet donné	3
XX. Sommes et différences de 11 à 18	
60. Introduction au regroupement utilisé pour le calcul des sommes entre 10 et 19	2
61. Connaissance des principes de commutativité et d'associativité dans des situations concrètes	3

Notions	Nombre de périodes
XXI. Opérations inverses et termes qui manquent	
62. Connaissance des termes qui manquent jusqu'aux combinaisons de 18	3
63. Connaissance de la relation entre l'addition et la soustraction	3
64. Capacité à trouver une différence pour les combinaisons de 18 ou plus, en pensant au terme qui manque dans la combinaison correspondante	3
XXII. Inégalités	
65. Introduction aux symboles d'inégalité: , plus grand que et plus petit que	3
66. Développement des notions d'ordre et d'inégalité	3
67. Habileté à exercer les notions d'inégalité sur les nombres 0 à 99	3
TOTAL	153 périodes

Programme: Mathématiques

Niveau: 2ième année élémentaire

Notions	Temps Moyen Requis pour l'Apprentissage (en périodes de 45 minutes)
I. Nombres, symboles numériques et valeur de position de deux (2) chiffres	
1. Introduction aux nombres	1
2. Notation numérique	1
3. Droite numérique	1
4. Ensembles de 10	1
5. Valeur de position - symboles numériques de deux (2) chiffres	1
6. Nombres pairs et nombres impairs	1
II. Compter et ordonner - ordre et inégalités	
7. Compter et ordonner	1
8. Compter dans l'ordre	1
9. Plus petit et plus grand que	1
III. Argent	
10. Préparation et emploi des pièces de monnaie	1
11. Pièces de monnaie	1
12. Associer des pièces de monnaie	1
13. Rendre la monnaie	1
14. Utiliser les chiffres romains et compter	1
IV. L'heure	
15. Savoir lire l'heure	2

Notions	Nombre de périodes
V. Addition et soustraction de 1 à 10 - efficacité	
16. Préparation à l'addition	1
17. Equations d'addition	1
18. Résoudre des équations d'addition	1
19. Sommes - bandes	1
20. Sommes - droite numérique	1
21. Soustraction	1
VI. Termes qui manquent et différences	
22. Préparation aux termes qui manquent	1
23. Trouver les termes qui manquent	1
24. Relation inverse	1
25. Problèmes pratiques	1
26. Compter par bonds	1
27. Revenons sur nos pas	1
VII. Principes fondamentaux	
28. Préparation aux principes fondamentaux	2
29. Principe de commutativité	1
30. Principe d'associativité	1
31. Changer l'ordre des termes	1
32. Règles	1
VIII. Sommes inférieures ou égales à 18 - efficacité	
33. Sommes égales ou inférieures à 18 - efficacité	2
34. Sommes égales ou inférieures à 18 - ensembles	1
35. Sommes égales ou inférieures à 18 - bandes	1
36. Sommes égales ou inférieures à 18 - droite numérique	1
37. Sommes égales ou inférieures à 18 - groupe de 10	1
38. Problèmes illustrés	1
39. Nomogramme d'addition	1

Notions	Nombre de périodes
IX. Différences inférieures ou égales à 18 - efficacité	
40. Différences inférieures ou égales à 18 - efficacité	2
41. Différences inférieures ou égales à 18 - ensembles	1
42. Différences inférieures ou égales à 18 - bandes	1
43. Soustraction - comparaison	1
44. Soustraction - comparaison	1
45. Problèmes pratiques	1
46. Compter par bonds de cinq (5)	1
X. Mesures	
47. Préparation aux mesures	2
48. Mesures de longueur - centimètres	1
49. Longueur d'un chemin	1
50. Périmètre	1
51. Aire	1
52. Volume	1
XI. Addition et soustraction sans regroupement des nombres de 2 chiffres	
53. Préparation à l'addition sans regroupement des nombres de deux (2) chiffres	1
54. Valeur de position	2
55. Somme de multiples de 10	1
56. Addition sans regroupement des nombres de deux (2) chiffres	1
57. Problèmes pratiques	1
58. Préparation à la soustraction sans regroupement	2
59. Soustraction - multiples de 10	1
60. Soustraction sans regroupement des nombres de deux (2) chiffres	1
61. Problèmes pratiques	1
62. Nombres carrés	2
63. Revenons sur nos pas	1

Notions	Nombre de périodes
XII. Nombres de trois (3) chiffres	
64. Symboles de trois (3) chiffres	2
65. Présentation de 100	2
66. Valeur de position - 100	2
67. Compter jusqu'à 100	1
68. Valeur de position de trois (3) chiffres	2
69. Inégalités	1
70. Dollars et cents	1
XIII. Addition et soustraction sans regroupement des nombres de trois (3) chiffres	
71. Addition et soustraction sans regroupement	1
72. Addition et soustraction sans regroupement des nombres de trois (3) chiffres	2
73. Problèmes pratiques	1
XIV. Géométrie	
74. Caractéristiques géométriques - introduction	1
75. Triangles, carrés, rectangles et cercles	1
76. Segments	1
77. Segments - congruence	1
78. Congruence	1
79. Similitude	1
XV. Addition et soustraction de 1 à 18 - rapidité	
80. Méthodes - sommes et différences inférieures à 18	1
81. Sommes	1
82. Termes qui manquent et sommes	1
83. Différences - sommes supérieures à 10	1
84. Sommes et différences associées	1
85. Problèmes pratiques	1
86. Volume	1

Notions	Nombres de périodes
XVI. Multiplication	
87. Introduction aux concepts de multiplication	2
88. Multiplication - bandes	2
89. Multiplication - droite numérique	2
90. Multiplication - addition répétée	2
91. Formes de produit	2
92. Problèmes pratiques	1
93. Mots croisés	1
94. Revenons sur nos pas	1
XVII. Sommes inférieures ou égales à 18	
95. Méthodes pour les sommes inférieures ou égales à 18	1
XVIII. Sommes et différences inférieures ou égales à 18	
96. Différences inférieures ou égales à 18	1
97. Termes qui manquent - sommes inférieures ou égales à 18	1
98. Addition et soustraction - opérations inverses	1
99. Sommes et différences inférieures ou égales à 18	1
100. Problèmes pratiques	1
XIX. Fractions	
101. Introduction aux fractions	2
102. Demies	1
103. Tiers	1
104. Quarts	1
105. Symétrie	1

Notions	Nombre de périodes
XX. Addition et soustraction exigeant le regroupement - efficacité	
106. Introduction à l'addition exigeant le regroupement	2
107. Addition exigeant le regroupement - ensembles	1
108. Addition et soustraction exigeant le regroupement - ensembles	1
109. Addition et soustraction exigeant le regroupement - raisonner	1
XXI. Addition exigeant le regroupement	
110. Préparation aux techniques de regroupement	2
111. Addition exigeant le regroupement	1
112. Algorithme d'addition	2
113. Problèmes pratiques	1
114. Graphes	2
XXII. Soustraction exigeant le regroupement	
115. Introduction aux méthodes de soustraction	2
116. Rôle des concepts de valeur de position	2
117. Soustraction exigeant le regroupement	2
118. Notations pour le regroupement	2
119. Algorithme de soustraction	2
120. Problèmes pratiques	1
121. Revenons sur nos pas	1
TOTAL	150 périodes

Programme: Mathématiques

Niveau: 3ième année élémentaire

Notions	Temps Moyen Requis pour l'Apprentissage (en périodes de 45 minutes
DEFI I. Numération	
1. dizaines	3
2. centaines	3
3. milliers	3
4. comparaison	2
5. révision	1
DEFI II Addition-soustraction	
6. poser une équation	2
7. sommes et différences < 10	2
8. lois	1
9. sommes par groupement de 10	2
10. somme et différence	2
11. machine à fonctions	2
12. révision	2
DEFI III Additions soustractions complexes	
13. addition simple de nombres	3
14. addition avec retenue	6
15. soustraction (avec emprunts)	4
16. comparaison par soustraction	3
17. applications sur $	4
18. révision	6
DEFI IV Multiplication simple (2 chiffres)	
19. Equation de multiplication par dessin	3
20. facteurs-produits	1
21. Rapport addition- multiplication	1
22. Lois	4
23. Table de multiplications	6

Notions	Nombre de périodes
DEFI IV.(suite)	
24. Exercices de multiplication	4
25. Problèmes pratiques	4
26. Combinaison d'objets	2
27. Révision	3
DEFI V. Division simple	
28. Equation de $\frac{\cdot}{\cdot}$ par dessin	3
29. Rapports division soustraction	3
30. Chercher le facteur manquant	2
31. Diviser ($\div$)	2
32. Problèmes pratiques	5
33. Révision	3
DEFI VI. Théorie des nombres	
34. Pair-impair	4
35. Multiple	2
36. Facteur	1
37. Nombre premier	2
38. Révision	1
DEFI VII. Multiplication d'un nombre par un chiffre	
39. Multiplier par 10-100	2
40. Multiplier par un multiple de 10	3
41. Multiplier par distributivité	3
42. Algorithme simple de X	1
43. Algorithme de X avec retenue	6
44. Exercices	4
45. Problèmes pratiques	1
46. Révision	3
DEFI VIII. Division d'un nombre par un chiffre	
47. Division simple (révision)	1
48. Division de multiples de 10	4

Notions	Nombre de périodes
DEFI VIII. (suite)	
49. Division par soustraction de chiffres	1
50. Division par soustraction de multiples de 10	4
51. Exercices pratiques	3
52. Notation	2
53. Reste	4
54. Révision	3
DEFI IX. Géométrie mesures: règles, jeux de cm^2, cm^3, cubes	
55. Mesures	4
56. Mesures approximatives	1
57. Aire	4
58. Volume	2
59. Révision	1
DEFI X. Géométrie figures	
60. Segments	1
61. Segments parallèles	1
62. Angles et angles droits	2
63. Triangle	1/2
64. Triangle rectangle	1/2
65. Quadrilatère	1
66. Quadrilatères particuliers	1
67. Autres figures	1
68. Courbe simple et fermée	2
69. Symétrie	1
70. Faces-arêtes-sommets	1
71. Révision	2
DEFI XI. Graphes	
72. coordonnées	4
73. Dessin en reliant coordonnées	1
74. Translation	1

Notions	Nombre de périodes
DÉFI XI. (suite)	
75. Tracer une droite sur un graphe	2
76. Histogramme	1
77. Révision	2
TOTAL	189 périodes

Programme: Mathématiques

Niveau: 4ième année élémentaire

Notions	Temps Moyen Requis pour l'Apprentissage (en périodes de 45 minutes)
DEFI I. Numération	
1. dizaines-centaines	1
2. Milliers	3
3. Millions	3
4. Révision	
DEFI II. Addition-soustraction	
5. Poser une équation	1
6. Addition-soustraction à 1 chiffre	4
7. Lois et applications	1
8. Addition à plusieurs chiffres	6
9. Soustraction avec emprunt	6
10. Soustraction avec emprunt de 0	1
11. Révision	6
DEFI III. Multiplication et division simples	
12. Poser une équation	4
13. Lois et applications	2
14. Multiplication de 0 à 9	4
15. Associations d'objets	2
16. Division simple	4
17. Multiplication-division mélangées	4
18. Révision	3
DEFI IV. Multiplication et division de multiples de 10	
19. Multiplication par 10100	1
20. Multiplication par un multiple de 10-100	3
21. Diviser par un multiple de 10-100	5
22. Multiplication-division par deux multiples de 10-100	2
23. Révision	1

Notions	Nombre de période
DEFI V. Estimation	
24. Estimer aux multiples de 10-100	1
25. Addition-soustraction avec estimation	2
26. Multiplication-division avec estimation	5
27. Révision	1
DEFI VI. Multiplication complexe	
28. Loi de distributivité de X ou	2
29. Multiplicateur à 1 chiffre	6
30. Multiplication avec multiplicateur-multiple de 10	1
31. Multiplicateur à deux (2) chiffres	7
32. Révision	
DEFI VII. Division complexe	
33. Notion de quotient et reste	4
34A. Division avec diviseur à un chiffre (division: 3 chiffres)	6
34B. Division avec diviseur à un chiffre (division: 4 chiffres)	4
35. Division avec diviseur multiple de 10	3
36. Moyenne	2
37. Révision	2
DEFI VIII. Facteurs	
38. Notion de facteurs	1
39. Nombre premiers	1
40. Facteurs premiers	2
41. Plus grand facteur commun	1
42. Nombre pair et impair	1
43. Révision	1

Notions		Nombre de périodes
DEFI IX	Fractions	
	44. Notion de fractions-num-dén	3
	45. Fraction impropre	1
	46. Ensemble de fractions équivalentes	1
	47. Fractions irréductibles	1
	48. Fractions équivalentes sur droite numérique	3
	49. Reconnaître fractions équivalentes	3
	50. Inégalités	2
	51. Addition avec même dénominateur	1
	52. Symboles numériques mixtes	5
	53. Révision	4
DEFI X	Géométrie	
	54. Mesures	3
	55. Périmètre	1
	56. Aire	2
	57. Volume	1
	58. Révision	1
DEFI XI	Géométrie	
	59. Face-arête-sommet	1
	60. Point-segment-angle	1
	61. Droite parallèle	1
	62. Symétrie-intérieur-extérieur	2
	63. Cône - cylindre	1/3
	64. Rayon - diamètre	1/3
	65. Tangente	1/3
	66. Congruence	2
DEFI XII	Graphes	
	67. Graphes	5
	68. Histogramme	1
	TOTAL	176 périodes

Programme: Mathématiques

Niveau: 5ième année élémentaire

Notions		Temps Moyen Requis pour l'Apprentissage (en périodes de 45 minutes)
DEFI I	Ensembles et arrangements	
	1. Ensembles, $\cup$, $\cap$, discrimination	3
	2. Arrangements	2
	3. Révision	1
DEFI II	Numération	
	4. Valeur de position	3
	5. $<$ $>$	1
	6. Autres symboles	2
	7. Révision	1
DEFI III	Addition - soustraction	
	8. Addition - soustraction	4
	9. Bonds sur droite numérique	2
DEFI IV	Multiplication - division simples	
	10. Equations à reconnaître	2
	11. Multiplication - division	1
	12. Résoudre des équations	4
	13. Lois	2
	14. Révision	1
DEFI V	Estimation	
	15. Multiplicat'on et division par 10-100	2
	16. Multiplication et division par estiation	4
	17. Révision	2

Notions		Nombre de périodes
DEFI VI	Multiplication et division complexes	
	18. Multiplication	4
	19. Diviseur à un (1) chiffre	6
	20. Diviseur multiple de 10	2
	21. Diviseur à deux (2) chiffres - estimation du 1er chiffre	1
	22. Diviseur à deux (2) chiffres - répétition exacte du 1er chiffre	3
	23. Diviseur à deux (2) chiffres - quotient complet	4
	24. Diviseur à trois (3) chiffres	2
	25. Multiplication-division de $	2
	26. Moyenne	1
	27. Révision	5
DEFI VII	Facteurs	
	28. Facteurs	2
	29. Nombres premiers	1
	30. P G F C	1
	31. Révision	2
DEFI VIII	Fractions - notions et comparaisons	
	32. Numérateur - dénominateur	1
	33. Fractions impropres	1
	34. Fractions équivalentes (ensemble)	3
	35. Simplification	3
	36. Fractions sur droite numérique	2
	37. Fractions équivalentes (à reconnaître)	1
	38. Rapport et échelle	1
	39. Révision	3
DEFI IX	Fractions et symboles numériques mixtes (additions et soustractions)	
	40. Addition-soustraction avec ensembles de fractions équivalentes	3
	41. P P C M	1

Notions		Nombre de périodes
DEFI IX (suite)		
	42. Comparer avec dénominateur commun	3
	43. Addition-soustraction avec dénominateur commun	3
	44. Symboles numériques mixtes	2
	45. Addition-soustraction avec symboles numériques	9
	46. Mesures	1
	47. Révision	3
DEFI X	Fractions - multiplication et division	
	48. Multiplication	3
	49. Division	1
	50. Révision	3
DEFI XI	Fractions décimales	
	51. Notion de fractions décimales	2
	52. Addition - soustraction	5
	53. Système métrique	1
DEFI XII	Horloge	
	54. Mathématiques de l'horloge	4
DEFI XIII	Géométrie plane	
	55. Définition - générales	1
	56. Parallèles - perpendiculaires	1
	57. Angles	1
	58. Périmètre	2
	59. Aire	3
	60. Applications générales, revision	3

Notions		Nombre de périodes
DÉFI XIV	Géométrie à trois (3) dimensions	
	61. Notion de forme	3
	62. Faces, arêtes, sommets	1
	63. Aire	2
	64. Volume	2
	65. Perspective	1
	66. Révision	2
DÉFI XV	Graphes	
	67. Coordonnées	3
	68. Symétrie	1
	69. Rotation	1
	70. Translation	1
	71. Agrandissements	1
	72. Révision	1
	TOTAL	162 périodes

Programme: Mathématiques

Niveau: 6ième année élémentaire

Notions		Temps Moyen Requis pour l'Apprentissage (en périodes de 45 minute
DEFI I	Ensembles	
	1. Classes, $\cup$, $\cap$, exclusion	3
	2. Arrangements	1
	3. Révision	1
DEFI II	Numération	
	4. Valeur de position	1
	5. Arrondir	1
	6. Notation développée	
	7. Exposants	3
	8. Bases	4
	9. Révision	2
DEFI III	Opérations	
	10. Addition-soustraction	4
	11. Lois	1
	12. Fonctions (X et $\div$ simples)	2
	13. Produit et produit avec exposant	7
	14. Division	10
	15. Moyenne	1
	16. Poser et résoudre équations	2
	17. Révision	5
DEFI IV	Facteurs	
	18. Facteurs	1
	19. Arbres de facteurs	4
	20. F C F C	1
	21. Révision	2

Notions		Nombre de périodes
DEFI V	Ensembles de fractions	
	22. Notion de fractions	1
	23. Ensemble de fractions équivalentes	2
	24. Simplifier	3
	25. Fraction équivalente (à reconnaître)	2
	26. Révision	2
DEFI VI	Addition-soustraction de fractions	
	27. Addition-soustraction de fractions avec même dénominateur	1
	28. P P M C = P P D C	4
	29. Inégalités	2
	30. Addition-soustraction de fractions avec P P D C	
	31. Fractions impropres et symboles numériques mixtes	4
	32. Addition-soustraction de symboles numériques mixtex	6
	33. Révision	2
DEFI VII	Multiplication-division de fractions	
	34. Multiplication de deux (2) fractions	4
	35. Multiplication de une (1) fraction par un (1) entier	4
	36. Méthode de simplification de fractions	2
	37. Multiplication de symboles numériques mixtes	2
	38. Inverses	1
	39. Division de fractions	3
	40. Division de symboles numériques mixtes	3
	41. Inégalités	2
	42. Arrondir	2
	43. Révision	2

Notions		Nombre de périodes
DEFI VIII	Fractions décimales	
	44. Fractions décimales et fractions corresp.	
	45. < >	1
	46. Addition-soustraction	2
	47. Arrondir	2
	48. Multiplication par 10-100	1
	49. Multiplier	4
	50. Diviser par un entier	1
	51. Diviser par une décimale	2
	52. Changer une (1) fraction en décimales	3
	53. Révision	2
DEFI IX	Rapports et pourcentages	
	54. Rapports	3
	55. Dessins à l'échelle	1
	56. Pourcentages	6
DEFI X	Probabilités	
	57. Probabilités simples	1
	58. Probabilités doubles	1
	59. Révision	1
DEFI XI	Entiers relatifs	
	60. Entiers positifs et négatifs	1
	61. Addition d'entiers relatifs	2
	62. Soustraction d'entiers relatifs	1
	63. Révision	1

Notions		Nombre de périodes
DEFI XII	Géométrie plane	
	64. Droite - segment - angle	1
	65. Faces - arêtes - sommets	1/2
	66. Parallèles - perpendiculaires	1/2
	67. Mesures et périmètre	3
	68. Cure	3
	69. Mesure d'angles	1
	70. Triangles	1
	71. Axes de symétrie	1
	72. Révision	1
DEFI XIII	Géométrie à trois (3) dimensions	
	73. Volume et surface de volume	3
	74. Sections	1
	75. Révision	1
DEFI XIV	Graphes	
	76. Couples sur un (1) graphe	1½
	77. Couples négatifs	1
	78. Réflexion	1/2
	79. Rotation et symétrie	1
	80. Translation	1
	81. Figures semblables	1/2
	82. Agrandissements	1/2
	83. Révision	1
	TOTAL	170 périodes

ELABORATION ET EXPERIMENTATION
D'UNE PROGRAMMATION D'ACTIVITES
POUR ENFANTS PERTURBES SOCIO-AFFECTIFS

projet #76-47

Document C-3. Les arts plastiques

Gilles Poulin
Efi C.Rivest

Centre de jour
Commission scolaire régionale
Blainville-Deux-Montagnes

TABLE DES MATIERES

Introduction générale 1

Introduction au programme d'arts plastiques 3

La programmation 4

Stades de l'évolution graphique 7

L'expérimentation 9

Réflexions ou conclusions 12

Introduction générale

Cette introduction générale a la programmation ne s'applique qu'aux programmes comportant des apprentissages spécifiques pour les enfants. Ces divers éléments de la programmation sont le français, les mathématiques, les arts plastiques et le système d'apprentissage de la responsabilité.

Les autres dimensions de la recherche, telles que "collaboration parents-école" et "encadrement" auront leur introduction respective.

Vous retrouverez donc cette introduction au début de chacune des annexes portant sur les quatre (4) programmes ci-haut mentionnés.

En construisant nos programmes d'apprentissage pour nos élèves nous avons gardé en tête le fait que les potentialités intellectuelles de ceux-ci n'étaient aucunement limitées,ce qui nous a donc amenés à leur proposer des défis proportionnels à leurs capacités.

Tout au long de l'élaboration et de l'expérimentation de ces programmes, nous avons procédé en respectant les principes qui suivent.

Principes

Compte-tenu de nos expériences préalables et des éclairages fournis par la revue de littérature sur le sujet, nous avons formulé et respecter les principes suivants:

- chaque connaissance à acquérir doit être développée en notions séquentielles,
- toutes les notions doivent être graduées par ordre de difficulté,
- chaque notion ne doit comporter qu'un seul et unique défi pour l'enfant,
- l'apprentissage de l'ensemble des notions doit être normalisée dans le temps,

- toute acquisition de connaissance doit être évaluée régulièrement,
- tout résultat d'évaluation doit être communiqué à l'enfant
- tout enfant doit connaître : son programme d'apprentissage
  : la normalisation du temps nécessaire pour l'assimilation du programme
  : les moyens utilisés pour en faire l'évaluation
- tous les moyens utilisés pour permettre les apprentissages doivent:
  . être adaptés à l'enfant
  . tendre à s'enligner sur les moyens conventionnels, i.e. normalisés
  . être familiers et bien connus de l'adulte responsable du programme.

Nous avons donc procédé en tentant de tenir compte simultanément de tous ces principes. Nous avons voulu constamment que tout soit clair, ouvert et bien connu de tous les participants.

Ce qui nous a permis de développer une approche et des contenus qui, tout en ayant leur spécificité propre, ont en commun un cadre et une organisation qui offrent aux enfants une congruence et une continuité qui leur sont absolument nécessaires.

Introduction au programme d'arts plastiques

Considérant les arts plastiques comme un moyen privilégié favorisant le développement des enfants, nous avons voulu préciser les principes de base sur lesquels s'élaboreraient à la fois notre approche et nos contenus.

Comme les productions en arts plastiques nous sont des indicateurs précieux de l'évolution des enfants, nous avons cherché à trouver les moyens qui nous permettraient une connaissance précise de celle-ci.

Pour cela, nous avons défini les principes suivants:

- définition et connaissance de chacun des stades et sous-stades graphiques de l'enfant
- élaboration et utilisation de la courbe du développement des stades graphiques de l'enfant

  N.B. La courbe des stades graphiques s'illustre facilement au moyen d'un tableau.
- évaluation du niveau de développement de chaque enfant

  N.B. Cette évaluation se fait à partir d'un nombre minimum de productions de l'enfant.
- présentation de thèmes d'activités proprosant des défis en relation avec le niveau de développement de l'enfant
- évaluation continue des productions de l'enfant, de façon à pouvoir tracer un profil d'évolution.
- mise en valeur de la production de chaque enfant

  N.B. L'affichage s'avère un moyen efficace de valorisation.

  N.B. Une exposition des productions à laquelle les parents sont invités est aussi un moyen efficace.

De plus, nous avons constaté que les médiums en eux-mêmes ne nécessitent pas une utilisation hiérarchique: ce qui importe, ce sont les défis que nous demandons de réaliser au moyen d'un médium.

Vous trouverez dans le chapitre qui suit, les commentaires concernant l'expérimentation de notre programme en arts plastiques.

CLASSE D'ARTS PLASTIQUES

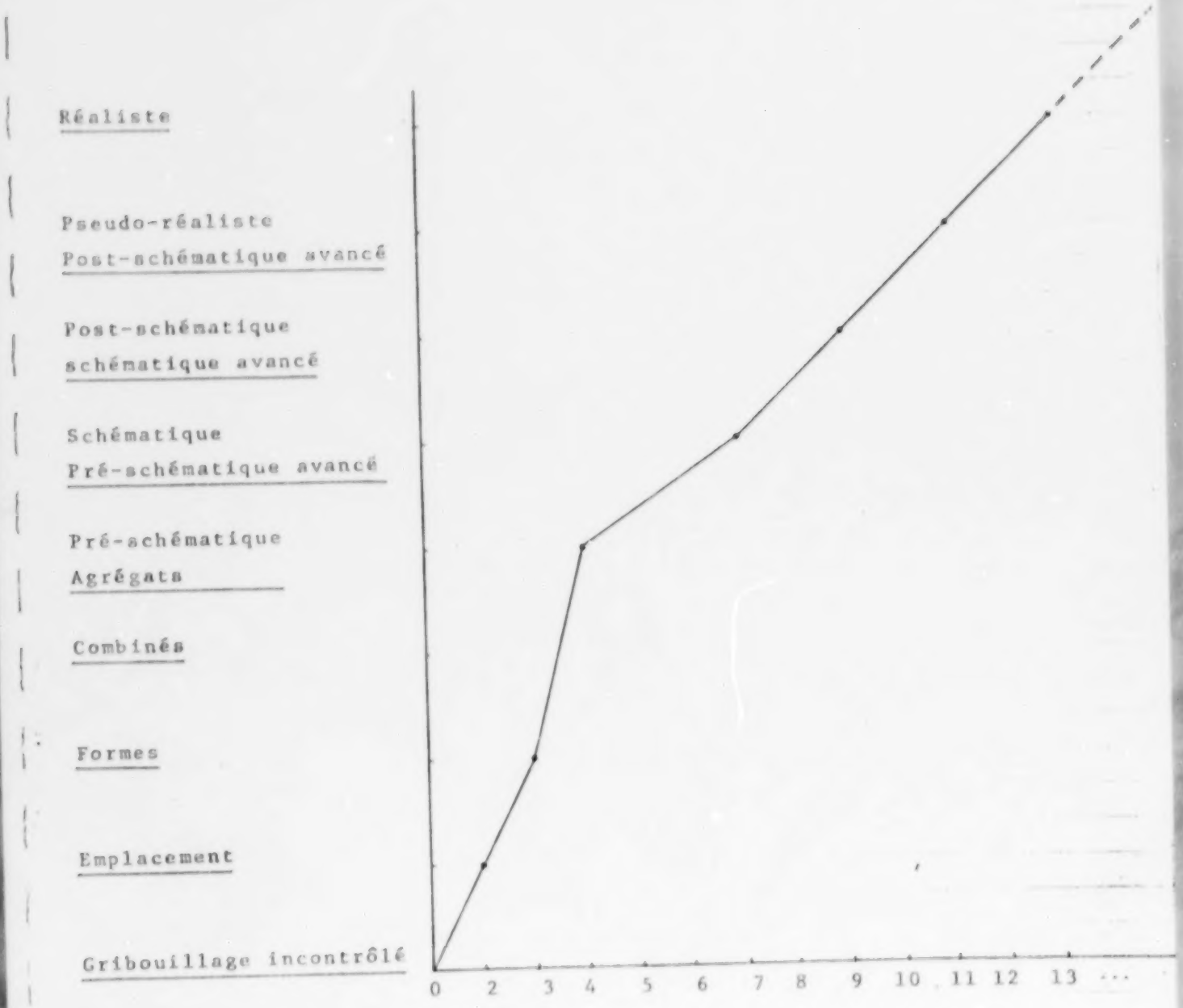
LA PROGRAMMATION

L'objectif général de l'activité d'arts plastiques visant le développement de la créativité chez l'enfant, il devient difficile de parler ici de quantité d'acquisitions au plan de l'apprentissage, il faut plutôt parler de qualité de production. Cependant, comment évaluer cette qualité de façon objective si le programme ne fournit pas en lui-même les critères nécessaires à cette évaluation? Lorsque nous parlons de programme usuel en arts plastiques, nous entendons souvent en effet une simple exploration de différents thèmes (ex: les saisons) ou techniques qui deviennent les points de départ ou de stimulation à la découverte et à la création. La nécessité d'un nouvel instrument de travail pour mieux situer et guider l'enfant dans sa démarche a fait chercher puis découvrir au professeur d'arts plastiques à l'élémentaire au Centre de Jour de la Régionale Blainville Deux-Montagnes un schéma de base intéressant pouvant constituer la trame de fond essentielle à un programme d'apprentissage à la créativité. Nous verrons comment une fois ces nouveaux jalons posés, ce schéma de base peut constituer une meilleure mesure évaluative de l'apprentissage dans ce domaine.

Une étude de dessins d'enfants de plusieurs pays par Rhoda Kellogg & Scott O'Dell dans "Analysing Children's Art" (1) a amené les auteurs à schématiser les différents stades de l'évolution graphique chez l'enfant

T A B L E A U I

GRAPHIQUE DES STADES DE L'EVOLUTION GRAPHIQUE EN FONCTION DE L'AGE CHRONOLOGIQUE



suivant un âge chronologique moyen (cf. tableau I). Dans sa "Biologie de l'Art", Kellogg précise les principaux éléments correspondants à chacun des stades gradués. Si un stade inférieur en prépare un supérieur, il reste cependant important de souligner que les éléments qui permettent de reconnaître ce stade ne se graduent pas dans un ordre chronologique d'acquisition. C'est l'ensemble des éléments d'un stade acquis sans ordre précis dans le temps qui permet d'enrichir un stade et d'accéder ainsi à un autre stade. Lorsque des éléments d'un stade ne sont pas touchés, l'enfant peut accéder par l'acquisition d'autres éléments à un stade supérieur mais, il en résulte une certaine stéréotypie du dessin qui au cours de l'évolution de l'apprentissage peut entraîner finalement un blocage complet. Ainsi, l'enfant en difficulté d'adaptation socio-affective est souvent rendu au même stade qu'un enfant bien adapté du même âge mais, les éléments manquants, "les trous", dans un stade donné, soit à cause d'une pauvre stimulation sensorielle, intellectuelle ou émotive à certains moments de son évolution graphique ont entraîné un blocage important de la créativité.

Nous pouvons peut-être nous pencher maitenant sur le tableau no 2 suivant pour mieux comprendre comment ce schéma de base peut servir de point de repère au professeur pour guider l'enfant de façon plus suivie dans sa démarche.

Nous retrouvons donc à l'horizontale, de gauche à droite au haut du tableau, les différents stades et les éléments qui les composent, s'il y a lieu, définis comme suit:

(1) Kellogg & O'Dell Scott, Analysing Children's Art, National Press Book, 1970, 370 p.

Stades de l'évolution graphique

1) Gribouillage incontrôlé
2) Emplacement
3) Forme
4) Combiné
5) Agrégat { mandala, radial

6) Pré-schématique
- Couleurs mécaniques par goût et esthétique
- Remplissage de la forme
- Enumération en gestalt
- Animisme des éléments picturaux
- Sens d'une bonne organisation picturale
- Personnages composés à l'aide de stades agrégat et combiné

7) Pré-schématique avancé
- Début d'une ligne de base
- Couleurs symboliques
- Début d'ordre en ciel et terre

8) Schématique
- Ligne de base
- Couleurs cataloguées
- Rabattement
- Relèvement
- Volume en trois côtés
- Histoire
- Rayons X
- Personnages de formes géométriques (plus global)
- Schéma corporel pur (identification du masculin et du féminin)
- Schéma corporel modifié (plus de profil)
- Pieds en ligne de base
- Elévation de montagnes
- Animaux (quatre poteaux pour les quatre pattes)

9) Schématique avancé
- Plans en étagement
- Personnages moins rigides (articulations pouvant être en arrière du dos)

10) Post-schématique

Chevauchement

Couleurs plus spécifiques à l'objet

Plis des éléments (l'ombre) exprimés par des traits du médium employé

Plan: ciel et terre sont remplis alors que la ligne de base demeure

Formes plus moulées, plus réalistes, plus proportionnelles

Montre l'aspect sexuel

Plus de détails

Exagération de la tête

Personnages caoutchoutés, sans articulations

Yeux, nez, bouche mieux symbolisés

Cheveux bien intégrés sur la tête

Présence du cou

Vêtements détaillés

11) Post-schématique avancé

Travaille surtout la perspective

12) Pseudo-réaliste

A) Visuel

- Subtilité optique
- Ombre et limière analytiques
- Intérêt à la perspective
- Objectivité des éléments picturaux

B) Optique

- Gardent la qualité des stades antérieurs
- Expriment ce qu'ils ressentent.

13) Réaliste

Interprétation subjective

Traduisent des émotions

Acquis des stades graphiques et de leurs défis

Développe un style propre à lui-même

Le premier stade indiqué à gauche sur le tableau 2, le gribouillage incontrôlé, représente évidemment le stade inférieur et le dernier stade à droite, le réalisme, le stade supérieur.

A la verticale, les dates inscrites correspondent aux moments d'activité de l'année pour lesquels le professeur a pu analyser les productions personnelles de l'enfant. Les éléments acquis d'un stade sont notés par des points ou carreaux pleins (x) sur la grille à partir des analyses de chacune des productions. Le professeur peut ainsi à la suite de quelques dessins, repérer les carences de l'évolution graphique et situer les défis éventuels d'une démarche séquentielle. Pour faire apparaître les éléments manquants d'un stade, le professeur peut guider consciemment l'enfant vers des centrations prioritaires dans sa production (ex: personnages) lui permettant ainsi d'enrichir une étape en développant une certaine confiance dans un médium donné et ses capacités personnelles de créer.

L'expérimentation

L'échantillon choisi au hasard pour l'expérimentation a groupé quatre élèves dont deux élèves au stade pré-schématique avancé, un élève au stade schématique et un autre enfin au stade Design recouvrant les étapes de la forme, du combiné et de l'agrégat.

Situer d'abord ces enfants à chacun de leurs stades respectifs a requis plusieurs activités, certains éléments ne se retrouvant pas nécessairement dans tous

les dessins. Il apparaît important de bien situer les carences réelles afin d'apporter par la suite les stimulations adéquates au niveau de développement de la créativité de l'enfant. Les moyens de mise en relation ont donc varié compte tenu des difficultés propres à chacun mais ilsont répondu dans l'ensemble à un principe commun: il est nécessaire de retourner en arrière, c'est-à-dire à un stade inférieur et le plus souvent à un stade de base tel le gribouillage pour permettre de débloquer des éléments à un niveau supérieur. Les techniques de base d'utilisation du pinceau, la craie de couleur, la craie à tableau, la glaise, la gouache, la peinture tactile, les montages en trois dimensions, les diapositives sont tous des médiums qui fascinent les enfants du stade schématique et leur permettent d'entrer en contact avec leur environnement de façon sensorielle. Les lacunes au niveau du développement sensoriel apparaissent souvent à l'origine des blocages face à certains éléments de ce stade. L'exploitation en profondeur de tels médiums, le développement de la kinesthésie qu'ils entraînent et la forme du jeu qu'ils empruntent souvent sortent les enfants de leur torpeur et leur donnent une nouvelle confiance en leurs possibilités créatrices.

Ainsi, avec un enfant qui ne produisait que des "bonhommes-soleils" de façon stéréotypée, le recours à un médium spécifique différent a produit des résultats intéressants. Le professeur a amené l'enfant à se reproduire lui-même à l'aide de la plasticine.

L'enfant arrive par la suite à dessiner des bonhommes plus intégrés (tête-corps-bras-jambes),à formes plus géométriques, ressemblant davantage à des bonhommes qu'à des "soleils-fleurs". Il a été ensuite plus facile de lui faire intégrer un environnement à partir de ses bonhommes: une mer, un bateau sont apparus et enfin, une ligne de base (cf. tableaux 3 - 4).

Dans un autre cas, une stimulation, de niveau intellectuel cette fois-ci, a permis à une fillette de faire face à un blocage important. Cette enfant refusait parfois de produire et ne dessinait plus que des stéréotypes de maisons lorsqu'elle s'y décidait enfin, sous la pression de l'adulte. Lorsque le professeur lui précise un sujet du vécu ou lui fait préciser elle- même un sujet du vécu à partir du contenu qui l'intéresse soit, la maison, la fillette produit enfin autre chose, elle devient cabaple de bâtir une histoire autour de ce qui se passe dans la maison et accepte finalement toute forme de stimulation.

A la fin de l'expérimentation, elle demande à son professeur non plus de l'aider à travailler mais de venir voir ce qu'elle vient de réaliser.

Les moyens d'exploration de l'environnement sont apparus plus facilement déterminables à partir des carences identifiées et l'évolution qui s'en est suivie a semblé positive pour les quatre enfants qui ont tous acquis vers la fin de l'expérimentation davantage d'éléments des stades supérieurs.

Réflexions ou conclusions

Cette grille ou schéma de base d'analyse s'avère donc très utile non seulement pour guider une programmation individuelle mais aussi pour situer l'ensemble d'une classe et les moyens de mise en relation prioritaires à développer et mettre sur pied dans l'intérêt de la majorité des élèves.

Il serait intéressant d'arriver à cerner de façon plus systématique les moyens de mise en relation propres à chacun des stades d'évolution et à leurs éléments de façon à pouvoir assurer l'enrichissement des créations de chacun des enfants et par là-même leur évolution complète à travers les stades graphiques.

Il reste que les retours au stade de base se sont avérés au niveau de l'expérimentation vécue un moyen particulièrement adéquat pour les enfants qui souffrent de lacunes au plan du développement sensoriel. Le retour à des niveaux immédiatement inférieurs n'a cependant pu être expérimenté, étant donné l'absence de moyens matériels d'exploration de l'environnement extérieur liés à ces niveaux (contraintes horaires, locaux, etc...) Les responsables de cette expérimentation suggèrent entre autres, d'utiliser davantage le vécu extérieur précédant immédiatement l'activité, (ex: trajet de la maison à l'école) afin de pallier à ce manque et expérimenter ainsi une méthode peut-être plus efficace. En ce sens, il serait aussi souhaitable d'intégrer au programme d'arts plastiques des activités d'exploration du matériel ou de l'envi-

ronnement systématiquement préparatoire à chaque étape d'apprentissage du dessin ou à chaque type de production à réaliser, ceci évidemment tenant toujours compte de la majorité des acquisitions pour la majorité du groupe d'élèves.

Tableau 2: Exemple de l'évolution graphique d'un enfant

⊙ rarissime

ELABORATION ET EXPERIMENTATION

D'UNE PROGRAMM ON D'ACTIVITES

POUR ENFANTS PERTURBES SOCIO-AFFECTIFS

projet #76-47

Document C-4. Le système de responsabilités

Claude Bélec
Jean-Paul Déom

Centre de jour
Commission scolaire régionale
Blainville-Deux-Montagnes

TABLE DES MATIERES

Le système de responsabilités

1. Choix des professeurs..... 1

2. Choix des élèves..... 1

3. Champs d'expérience

3.0 La classe..... 2

3.1 Les individus..... 3

Annexe : Un modèle d'apprentissage de la responsabilité..... 5

Le système de responsabilités

L'apprentissage de la responsabilité a été l'un des champs d'expérimentation de cette recherche. Il nous apparaît essentiel de permettre à l'élève d'expérimenter sa capacité d'exercer un pouvoir réel sur un aspect ou sur la totalité de sa vie scolaire. Ainsi, l'élève pourrait identifier son niveau de prise en charge de son vécu d'apprentissage et de son vécu relationnel.

1. Choix des professeurs

Comme les autres champs d'expérimentation, le champ de l'apprentissage de la responsabilité fut proposé aux professeurs, selon les mêmes critères d'organisation et le même encadrement.

De fait, le professeur, à l'aide d'un modèle de référence (voir modèle ci-joint) et d'une participation libre des élèves, fera la problématique du choix et de la gestion des divers défis pédagogiques et éducatifs d'une programmation scolaire.

Plusieurs professeurs manifestèrent hautement leur intérêt à ce champ d'expérimentation. Quelques-uns, impliqués vis-à-vis les éléments de la programmation (français, mathématiques, arts plastiques), déclinèrent l'invitation. Tenant compte des critères reliés à la participation des élèves, d'autres ne purent accepter l'invitation.

Un professeur du niveau secondaire accepta d'organiser et d'animer ce champ. Ce professeur assume la fonction de chef de groupe du module secondaire I. Cette réalité assouplissait le choix de la participation des élèves.

2. Choix des élèves

Le critère d'un choix libre et personnel de chaque élève d'une classe

fut jugé nécessaire pour cette expérience. On présenta l'expérience aux diverses classes du module. Certaines présentations furent faites par le chef de groupe, d'autres par le titulaire et le consultant.

Une classe accepta, comme groupe, de s'impliquer dans la recherche et trois élèves le firent à titre personnel. Ils étaient intéressés à vivre une activité où la répartition des tâches et pouvoirs, de la responsabilité quoi, dépendraient de leur capacité et de leur vouloir de se prendre en charge.

3. Champs d'expérience

3.0 La classe

Avant même le choix de l'activité et de l'organisation dans le temps de l'activité, eurent lieu plusieurs rencontres professeur-élèves et professeur-élèves-consultant (quatre précisément), rencontres au cours desquelles les objectifs de l'expérience et le modèle de référence furent étudiés.

Par la suite, lors de rencontres individuelles professeur-élève, chaque membre de la classe se situa à un niveau de la grille du modèle et choisit le défi à atteindre.

Cette évaluation individuelle fut par la suite déposée devant le groupe lors d'une rencontre commune. A ce moment, les différents participants communiquaient librement et recevaient les feed-back des confrères et consoeurs. A la suite de cette rentontre, les défis de chacun devinrent officiels.

Elèves, professeur, consultant réunis déterminèrent l'activité et le bloc horaire. L'activité d'arts plastiques fut retenue. Une session de trois heures, le vendredi matin, fut inscrite à l'horaire. Cette session présenta trois temps :

- une période pré-activité (9 h - 9 h 30) permettant de préciser

les objectifs de la session et le rôle de chaque participant;

- une période d'activité (9 h 30 - 11 h) durant laquelle chaque participant, selon un mode d'expression, organisait son vécu en relation avec son défi de responsabilité;
- une période de rétrospective centrée sur les objectifs de la session et l'adéquacité des moyens utilisés.

Cette activité se déroula durant le semestre d'hiver. Un professeur fut à la fois une ressource directe et indirecte pour les membres de la classe.

3.1 Les individus

Parallèlement à l'expérience de la classe, il fut proposé aux élèves de cette classse une expérience individuelle. Trois élèves l'acceptèrent.

L'apprentissage de la responsabilité a été l'un des champs d'expérimentation de cette recherche..

Les professeurs furent invités à proposer à des élèves du niveau secondaire une approche leur permettant d'exercer un pouvoir réel sur un aspect ou la totalité de leur vie scolaire. Plusieurs professeurs manifestèrent leur intérêt. Un professeur réalisa l'expérience.

La mise en place et la réalisation de l'expérience demanda un choix à la fois personnel des individus et de la classe en tant que groupe. La classe et trois élèves s'impliquèrent personnellement dans un secteur spécifique : une période d'activité d'arts plastiques de deux heures/semaine.

Un élève prit en charge les opérations nécessaires à sa ré-intégration dans le milieu scolaire régulier. Il était iden-

tifié par les différents professeurs comme incapable de réintégrer le monde scolaire.

Un deuxième prit en charge la recherche et le choix des moyens pouvant lui permettre d'exprimer verbalement ses besoins, attentes et difficultés. Avant son sejour au Centre et depuis son arrivée, cet élève n'utilisait pas la communication verbale. Les intervenants étaient amenés à deviner son monde ou, tout simplement, à l'oublier.

Un troisième choisit l'organisation de son vécu scolaire afin d'arriver à établir des relations adéquates avec les pairs et les adultes. Celui-ci vivait constamment des situations de rejet et des pairs et des adultes.

Le premier élève s'est intégré au monde scolaire régulier. Le deuxième expérimenta la communication verbale. Le troisième établit des liens dans une activité centrée sur une tâche.

Pour chacun des ces élèves, l'expérimentation s'est déroulée sur une période d'à peu près deux mois.

ANNEXE

Un modèle d'apprentissage de la responsabilité

TABLE DES MATIERES

A. Introduction..... 7

B. Le système de responsabilité par niveaux et défis gradués.... 9

C. Les critères d'apprentissage

Les critères..... 9

Les graphiques d'évaluation continue..... 10

Modalités d'évaluation..... 12

D. Les différents niveaux du modèle..... 13

E. Les défis de chaque niveau..... 17

A) INTRODUCTION:

Quiconque s'intéresse un tout soit peu aux domaines de l'éducation et de la rééducation prend rapidement conscience qu'un renouveau d'un milieu ou l'un de ses aspects ne peut être relié uniquement à une transformation des méthodes (didactique, d'aides ou de traitement).

Un renouveau, une transformation d'un milieu éducatif ou rééducatif implique une conception différente du statut de l'enfant, des parents et des animateurs. La complémentarité des rôles de cette triade et des diverses données de l'apprentissage devrait proposer des relations (pédagogique et éducatrice) nouvelles. Ces relations établissant le sujet, l'agent régulateur de ses expériences (apprentissage et transformation)

Une distribution différente des responsabilités, pouvoirs et tâches permettra à l'enfant d'être réel SUJET de son propre devenir plutôt qu'uniquement un "OBJET" de prise en charge par le personnel.

Ce modèle d'apprentissage de la responsabilité veut mettre en évidence la problématique de la participation et de la gestion des défis pédagogiques et éducatifs par les différentes fonctions (éducateur, professeur, spécialiste, sujet et parent) d'un milieu éducatif ou rééducatif.

Ces divers participants d'un milieu pourront expérimenter une remise en question de l'organisation des pouvoirs.

Ils rencontreront des difficultés, cotoyeront des résistances et élaboreront des solutions.

Ce qu'importe, dans ce modèle est de permettre à l'enfant d'expérimenter sa capacité à exercer un pouvoir réel sur un aspect de la totalité de sa vie.

Cette expérimentation présentera les diverses manifestations de l'apprentissage: succès-échec et erreur.

A cette fin, nous proposons d'utiliser un système de responsabilité par niveaux et défis séquentiels.

B) Le système de responsabilité par niveaux de défis séquentiels:

Le système de responsabilité par niveaux et défis séquentiels présente à l'enfant diverses habilités et attitudes graduées du plus élémentaire au plus élaboré.

Le défi le plus élémentaire est l'acte vital de s'alimenter.

Le défi le plus élaboré propose une prise en charge sans cadre officiel du vécu émotionnel de personne.

Ce modèle d'apprentissage implique qu'un niveau inférieur est un pré-requis pour un niveau supérieur. Pour assimiler le niveau 2, le sujet a acquis le niveau 1.

c) Les Critères d'apprentissage:

Il n'y a aucune acquisition qui se fait sans accrocs. Une habilité à acquérir et une attitude à développer sollicitent maintes expérimentations. L'expérimentation est dynamique par le jeu de ses tierces manifestations = erreur - échec - succès.

Pour identifier si l'enfant a réalisé le défi proposé (habilité ou/et attitude) les personnes impliquées (éducateur, professeur, parent, enfant) évaluent le rendement à l'aide de critères déterminés et de modalités.

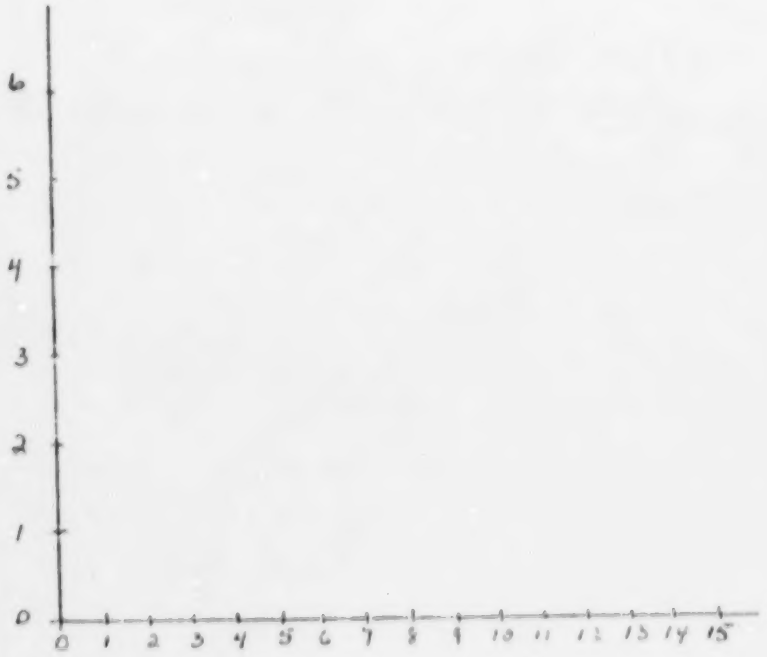
1) Les critères

Sans critères de succès établis les exigences des personnes concernées dépendront de diverses réalités: humeurs, circonstances, etc...

Selon les milieux d'apprentissage, les critères de succès varient entre 50 à 70 pourcent, c'est-à-dire 5,6,7 fois sur dix. Nous ne rencontrons jamais 10 fois sur 10.

2) Les graphiques d'évaluation continue

Le modèle d'apprentissage de la responsabilité par niveaux et défis séquentiels nous permet d'utiliser les graphiques d'évaluation continue (Figure 1)



(Figure 1)

La figure 1 illustre cette approche. En abscisse nous avons les différents défis reliés au contenu (habilité et attitude) à assimiler.

Ces défis sont placés de façon graduée (du plus élémentaire au plus élaboré).

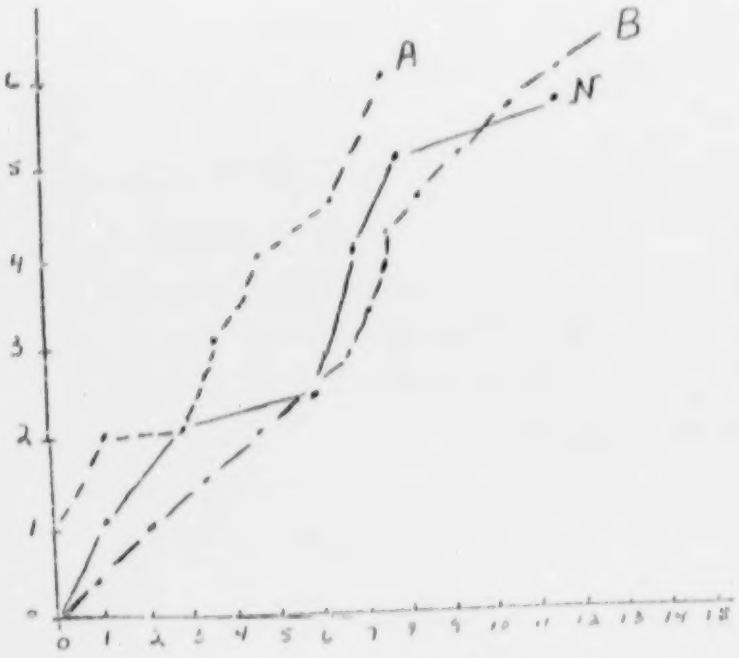
En ordonnée, ce sont les unités d'apprentissage du contenu.

Ces unités peuvent être période, jours, semaines.

L'intervalle choisit tiendra compte à la fois du sujet et des données de la programmation.

La coordination des défis en abscisse et des intervalles en coordonnée permettra aux animateurs de projeter une courbe dite "courbe normale théorique" (Figure 2)

Cette courbe sera un indicatif de l'apprentissage majeur des enfants auxquels s'adresse l'expérience.



N : Courbe normale théorique.

A : Courbe du sujet A.

B : Courbe du sujet B.

3) Modalité d'évaluation:

Un objectif de ce modèle étant de permettre à l'enfant d'être le réel sujet de son propre devenir plutôt qu'uniquement un objet de prise en charge par le personnel, il est proposé d'utiliser une modalité d'évaluation à plusieurs approches.

Cette modalité comprendra trois (3) formes d'évaluation

30) Evaluation externe:

Les animateurs du milieu (éducateur - professeur - parent - responsable) évaluent à l'aide des critères de succès la production et le rendement du sujet.

Divers moyens techniques et mécanismes peuvent être utilisés:

- présence ou absence du sujet
- communication par rencontres - rapport, etc...

La gestion de l'évaluation appartient aux animateurs du milieu.

31) Co-évaluation

Les animateurs du milieu et le sujet évaluent à l'aide des critères de succès la production et le rendement de ce sujet.

Cette évaluation peut se faire individuellement, collectivement ou en équipe centré sur une tâche, tout est relatif aux personnes et à la programmation.

Par contre, la gestion appartient à la fois au sujet et aux animateurs.

Ici, le consencus est de mise.

32) Auto-évaluation

Le sujet évalue à l'aide des critères de succès sa propre production et son propre rendement.
Le sujet peut utiliser les diverses ressources humaines du milieu en tant que consultant pour réaliser son évaluation, mais il en demeure qu'il est le gestionnaire de l'évaluation.

Il est proposé pour les trois formes d'évaluation d'utiliser comme matériel d'évaluation les cueillettes de données accumulées et déposées.

Sinon, le danger de la subjectivité peut se présenter.

D) Les différents niveaux

Ce modèle d'apprentissage de la responsabilité comprend six (6) niveaux.

NIVEAU 1 : RESPONSABILITE VITALE (1)

A ce niveau, l'individu prend en charge une, plusieurs ou la totalité des fonctions qui servent à l'action, la conservation de son organisme. Il est capable d'assumer les actes fondamentaux permettant à son corps de conserver sa santé et son énergie propre.

La prise en charge de ce niveau habituellement ignore les normes de diététique, hygiène, ordre, mode, code, etc...

Exemples:
Jean doit aller chercher au pavillon voisin quelques outils pour réaliser son activité. Nous sommes en hiver et il y a tempête de neige à l'extérieur. Jean s'habille. Il revêt bottes, manteau, foulard, tuque et mitaines puis ça et là dans le vestiaire. Il va et revient. Il se déshabille et remet les vêtements dans le vestiaire. Ses confrères l'engueulent parce qu'il a pris leur effets. Il dit: "Il fait froid dehors. Il neige. Pensez-vous que j'étais pour geler".

NIVEAU 2: RESPONSABILITE CONTROLE

Par ce niveau, l'individu prend en charge un, plusieurs ou la totalité des fonctions qui servent à l'action, la conservation d'un, plusieurs ou la totalité des composantes d'un milieu.

L'individu a la capacité de respecter les membres de la collectivité et les éléments du réel dans leurs diverses dimensions.

Il est capable de conserver les propriétés vitales des membres,et des composantes du milieu lors d'un premier temps et dans un deuxième temps de les utiliser selon leur spécificité propre. A ce niveau, la responsabilité est centrée sur l'autre ou/et la composante en tant qu'élément et non dans une relation de plus ou moins grande adéquacité avec un objectif à atteindre - Ce n'est pas une relation moyen-but mais une préoccupation de l'autre ou/et la composante impliquée dans leur identité propre.

Exemple: Conservation: Jean rentre de l'extérieur. Il pleut abondamment. Ses vêtements, souliers sont détrempés. Il se change. Il dépose son linge sur le séchoir.

Utilisation:
Jean est installé au tour à céramique. Il a préparé sa terre.

a) Il appelle le professeur et lui demande de centrer sa terre sur le tour.
b) Il appelle le professeur et lui demande de lui aider à centrer sa terre sur le tour.
c) Il appelle le professeur et lui demande s'il a bien centré sa terre sur le tour.

NIVEAU 3: RESPONSABILITE PRODUCTION

Par la responsabilité production l'individu prend en charge une, plusieurs ou l'ensemble de ses activités propres en vue d'une productivité, d'une créativité susceptible d'aller jusqu'à la créatique. L'individu coordonne ses activités humaines en fonction d'un but à atteindre. C'est la situation d'une personne qui agit avec suite en fonction d'un résultat à atteindre.

Exemples:

Jean reçoit un fauteuil, il est en pièces détachées dans une boite. Cette boite comprend les divers morceaux, les éléments d'assemblage (écrou, vis, etc...), une liste de différentes pièces incluses, d'une procédure de montage (marche à suivre).

a) Jean ouvre la boite, vide le contenu par terre, se met à l'oeuvre, tâtonne, fait et défait constamment les opérations et réalise le fauteuil.

b) Jean ouvre la boite, vide le contenu sur le sol, examine les divers éléments, vérifie avec la liste, lit la procédure et suit étape par étape les indications. Il réalise le fauteuil.

NIVEAU 4: PRISE DE CONSCIENCE DU ROLE JOUE LORS D'UN EVENEMENT

Le niveau 4 permet à l'individu d'assumer les diverses réalités de son vécu lors des expériences. A ce niveau, il est capable d'identifier, d'accepter les diverses coordonnées en jeu. Il peut dissocier et attribuer à chacune des instances en présence (composantes du milieu et lui) les actions, intentions, les émotions lors de situation de succès-erreur et échec.

NIVEAU 4 (suite):

Ces diverses situations (succès-erreur - échec) sont prises en charge et assimilées dégagées de dévalorisation et sur-valorisation.

Ils deviennent situations de prise de conscience du rôle joué, d'identité.

Exemples:
Jean joue à lancer un ballon "football" à des confrères. Ceux-ci en courant doivent attraper une passe. Jean recule et lance le ballon à Pierre. Le ballon passe quelques pieds au-dessus de la tête de Pierre. Jean dit: "merde, j'ai lancé trop haut"

NIVEAU 5 : Prise en charge avec cadre officiel

L'individu peut maintenant prendre en charge l'autorité de sa gestion dans une organisation officielle.

Ce niveau de prise en charge implique un pouvoir de sanction et récompense sur des personnes (pour ou/et animateur) en fonction d'un aspect ou la totalité de la tâche ou/et du vécu des participants.

Exemple:
Jean a été élu responsable du matériel sportif par les pairs de son unité de vie. Il a le mandat de la conservation, de l'entretien et de l'utilisation de ce matériel selon les procédures établies. Pierre emprunte un javelot pour son activité. Il l'oublie sur le terrain - le lendemain, il le cherche et ne le trouve pas. Pierre rencontre l'éducateur pour signaler la disparition de l'instrument. L'éducateur réprimande Pierre et lui dit qu'il y aura sans aucun doute, une conséquence.

Exemple (suite)

Au cours de la journée, Jean signale à Pierre que le javelot n'est pas rentré. Celui-ci lui dit: "j'ai vu l'éducateur, je me suis organisé avec lui."

Jean demande à rencontrer l'éducateur et Pierre lors de cette rencontre. Il les engeule en leur signalant à l'un, l'éducateur: de se mêler de ses affaires, à l'autre, Pierre: sa responsabilité vis-à-vis de l'emprunt.

NIVEAU 6: Prise en charge sans cadre officiel

L'individu est en mesure d'exercer une influence hors des relations statutaires officielles. Cette forme de prise en charge manifeste un aspect fondamental et essentiel de son existence. Il est relié à l'idéologie, à la philosophie, à la politique, aux croyances, aux connaissances, etc....

Exemple:

Lors du fait du niveau 5, Jacques indique clairement à l'éducateur, Pierre et Jean ses approbations et désaprobations.

4. LES DEFIS DE CHAQUE NIVEAU:

NIVEAU 1: RESPONSABILITE VITALE.

DEFIS: 1.0 : L'ALIMENTATION
(s'alimenter - se nourrir)

1.1 : L'ELIMINATION
(la propreté corporelle)

1.2 : LA LOCOMOTION
(le repos - le maintien - le mouvement)

1.3 : LA COMMUNICATION
(non-verbal - verbal)

1.4 :
(se vêtir - s'habiller)

NIVEAU 2: RESPONSABILITE CONTRÔLE

DEFIS: Conservation des personnes et des éléments du milieu.

2.0 : ELEMENTS DU MILIEU
(espace - temps - code - programme - matériel)

2.1 : PERSONNES DU MILIEU
(pair - animateur)

DEFIS: Utilisation des personnes et des éléments du milieu.

2.2 : ELEMENTS DU MILIEU

2.3 : PERSONNES DU MILIEU.

NIVEAU 3: RESPONSABILITE PRODUCTION

DEFIS CENTRÉS SUR LA DIMENSION EXTERNE -

3.0 : MOYEN CONNU - SITUATION CONNUE

3.1 : MOYEN CONNU - SITUATION NOUVELLE

3.2 : MOYEN NOUVEAU - SITUATION CONNUE

3.3 : MOYEN NOUVEAU - SITUATION NOUVELLE

DEFIS CENTRÉS SUR LA DIMENSION INTERNE -

3.4 : MOYEN CONNU - SITUATION CONNUE

3.5 : MOYEN CONNU - SITUATION NOUVELLE

3.6 : MOYEN NOUVEAU - SITUATION CONNUE

3.7 : MOYEN NOUVEAU - SITUATION NOUVELLE

NIVEAU 4: PRISE DE CONSCIENCE DU ROLE JOUÉ:

DEFIS CENTRÉS SUR DES SITUATIONS PERSONNELLES

4.0 : EXPERIENCE DE SUCCES

4.1 : EXPERIENCE D'ERREUR

4.2 : EXPERIENCE D'ECHEC

DEFIS CENTRÉS SUR DES SITUATIONS COLLECTIVES -

4.3 : EXPERIENCE DE SUCCÈS

4.4 : EXPERIENCE D'ERREUR

4.5 : EXPERIENCE D'ECHEC

NIVEAU 5: PRISE EN CHARGE AVEC CADRE OFFICIEL

DEFIS CENTRES SUR LA DIMENSION EXTERNE

5.0 : Situation temporaire sectorisée
5.1 : Continuelle sectorisée
5.2 : Temporaire généralisée
5.3 : Continuelle généralisée

DEFIS CENTRES SUR LA DIMENSION INTERNE:

5.4 : Situation temporaire sectorisée
5.5.: Situation continuelle sectorisée
5.6 : Situation temporaire généralisée
5.7 : Situation continuelle généralisée

NIVEAU 6: PRISE EN CHARGE SANS CADRE OFFICIEL

DEFIS CENTRES SUR LA DIMENSION EXTERNE

6.0 : Situation sectorisée
6.1 : Situation généralisée

DEFIS CENTRES SUR LA DIMENSION INTERNE

6.2 : Situation sectorisée
6.3 : Situation généralisée

LEXIQUE

NIVEAU

Phase de développement atteinte par l'individu au cours de son processus de prise en charge de lui-même ou/et du réel.

DEFI:

Ensemble d'attitudes ou/et d'habilités à acquérir et à développer à l'intérieur d'un niveau donné. Ensemble de comportements (attitudes et habilités) identifiés de façon précise pour être observés et mesurés.

DEFI PEDAGOGIQUE:

Une habilité à acquérir, à développer.

DEFI EDUCATIF:

Une attitude à acquérir, à développer.

RESPONSABILITE:

Manière de se comporter d'un individu découlant des relations établies avec lui-même, l'autre et les éléments du réel. Résultante de l'interaction entre la personnalité de l'individu et le dynamisme de l'évènement qu'il vit. Une manière d'être, de penser et d'agir au niveau de sa propre prise en charge.

RESPONSABILITE VITALE:

Qui concerne directement la vie de l'individu. La capacité d'assumer les réalités énergétiques propres à sa vie. La capacité de prendre en charge la conservation de la santé, de son corps et de ses diverses propriétés et activités.

RESPONSABILITE CONTROLE

Qui concerne la vie d'autrui et les diverses composantes d'un milieu (espaces, activités, normes, etc...). La capacité de respecter l'autre et les éléments du réel dans leurs diverses dimensions. La capacité de conserver, préserver les propriétés vitales d'autrui et d'un milieu, leurs propriétés et leurs activités.

RESPONSABILITE PRODUCTION

Qui concerne directement les liens entre sa vie propre, la vie de l'autre et les éléments du réel. La capacité d'établir des relations adéquates entre divers moyens et un objectif à atteindre. La capacité d'entreprendre une action ou/et une série d'actions, ou/et une opération ou/et une série d'opérations orientées vers une fin transcendant la conservation et l'utilisation des diverses composantes d'un milieu.

CONSCIENCE DU ROLE JOUE

Qui concerne directement le rôle tel qu'il est effectivement joué par un individu lors d'une situation donnée. La capacité d'identifier l'action ou/et les actes ou/et opérations posés lors d'une situation relationnelle ou inter-relationnelle.

PRISE EN CHARGE AVEC CADRE OFFICIEL

Capacité de jouer un rôle formel. Qui concerne directement la participation active à une structure officielle d'une organisation. La capacité à tenir et à exercer l'autorité de sa position dans l'organigramme. La capacité d'assumer un pouvoir de contrôle et de sanction dans une organisation à l'intérieur d'un rôle déterminé.

PRISE EN CHARGE SANS CADRE OFFICIEL

Capacité de jouer un rôle informel. Qui concerne directement la participation aux réseaux d'un système de relations affectives. La capacité à tenir et à exercer une influence hors de l'autorité hiérarchique. La capacité d'assumer une influence sans la nécessité et le besoin de relations statutaires officielles, sur les simples modes privilégiés de la compétence de la sympathie.

DEFI DE SE NOURRIR, S'ALIMENTER

Capacité d'accorder et de procurer à son organisme les éléments (aliments ou autres) qui le conservent et l'entretiennent. Action par laquelle l'individu s'entretient en vie en s'accordant et se procurant les éléments (aliments ou autres) nécessaires à sa subsistance. Au niveau physiologique: vivres, nourriture. Au niveau psychologique: caresse, présence, chaleur humaine.

DEFI DU MAINTIEN (de la tenue)

Capacité d'accorder et de procurer à son corps des attitutes naturelles et fonctionnelles. Action par laquelle le corps se conserve et s'entretient. Ex.: le sommeil, le repos, le déplacement.

DEFI DE LA PROPRETE CORPORELLE (l'hygiène)

Capacité d'accorder et de procurer des pratiques d'hygiène en vue de conserver, préserver la santé d'une partie ou de la totalité du corps. Ex.: les parasites et la propreté du cuir chevelu; les mutilations, tatous.

DEFI DE LA PAROLE

Capacité d'utiliser la fonction de la parole pour fins de conserver et entretenir sa vie. Capacité d'utiliser l'un ou l'autre usage de l'expression orale primaire pour manifester les besoins vitaux. Ex.: parler, pleurer, crier, rire, chiâler pour présenter un besoin.

DEFI DE SE VETIR, DE S'HABILLER

Capacité de procurer à son corps les divers vêtements, costumes, frusques, nippes, hardes, fringues essentiels à sa conservation et son entretien.

CONSERVATION

Action par laquelle je maintiens intact un élément. Action par laquelle je respecte les propriétés spécifiques d'un élément: je le conserve dans son état propre. Ex: congeler un aliment; la parabole des deniers.

UTILISATION

Action par laquelle j'emploie diverses ressources selon leur spécificité propre au moment de l'usage. Etre capable de se servir de l'autre ou d'un élément du réel selon le mode préconisé par la ressource concernée au moment de référence. User d'une ressource, d'un moyen, d'un instrument, d'une procédure selon les lois et qualités propres lorsque je l'emploie. Ex: suivre le mode d'emploi lorsque j'y réfère.

MATERIEL

L'ensemble des objets, des instruments, des appareils et espaces mis à la disposition des individus. L'outillage, l'équipement, les terrains et locaux nécessaires à l'expérience en cours.

PERSONNE

Tous les êtres humains indépendamment du sexe, de l'âge, du statut, etc...

REALITE EXTERNE

La réalité reliée à la tâche, aux données de l'apprentissage.

REALITE INTERNE

La réalité reliée au vécu émotionnel des participants.

ELABORATION ET EXPERIMENTATION

D'UNE PROGRAMMATION D'ACTIVITES

POUR ENFANTS PERTURBES SOCIO-AFFECTIFS

projet #76-47

Document C-5. Expérience de collaboration parents-professeurs

Jean-Paul Déom
Claudette Desrosiers
Gilles Poulin
Efi C.Rivest

Centre de jour
Commission scolaire régionale
Blainville-Deux-Montagnes

TABLE DES MATIERES

Expérience de collaboration parents-professeurs..... 1

Niveau A: Information réciproque..... 6

Niveau B: Consultation mutuelle..... 9

Niveau C: Exécution d'une tâche commune..... 11

Niveau D: Perfectionnement commun..... 15

Niveau E: Rencontres-échanges..... 17

Mode d'utilisation du modèle proposé..... 20

Expérience de collaboration parents-professeurs

Travail des parents

La revue de littérature ayant souligné l'importance du travail avec les parents en milieu scolaire ainsi que les résultats généralement satisfaisants obtenus en ce domaine, nous avons cru bon, lors de cette recherche, d'organiser une expérience avec quelques parents et professeurs.

Convaincus que le mandat de l'école ne comprend pas des tâches d'éducation ou de thérapie aux parents, nous avons organisé une approche centrée sur les rôles de parents et de professeurs vécus par les personnes appelées à vivre une expérience de collaboration. C'est en tant que parents et professeurs d'élèves présentant des troubles d'apprentissage et de comportement que ces personnes ont partagé cette expérience.

L'objectif de cette expérience consiste à élaborer une approche où les rôles des parents et des professeurs furent appelés à se coordonner en vue d'accompagner les élèves dans leur démarche scolaire. C'est cette complémentarité des deux rôles à part entière que nous cherchons à identifier.

Description de l'expérience vécue avec les parents

Afin de réaliser cet objectif, nous avons pensé des rencontres réunissant des parents et des professeurs, à raison d'une session d'une heure, aux deux semaines. Une consultation d'une heure aux deux semaines fut également offerte aux professeurs participant à ces rencontres.

La première rencontre permettait l'expression des besoins et des attentes des parents et des professeurs. Des

rencontres suivantes se dégageaient les données suivantes:

- le choix d'un secteur (soit l'apprentissage, soit le comportement des enfants) comme un champ commun de travail pour les parents et les professeurs.

A la demande des parents, il fut choisi le secteur du comportement.

L'étude des élèves face à un aspect précis du secteur choisi:

- connaissance de l'élève à l'école
- connaissance de l'élève à la maison

L'identification d'un objectif commun visé face à ce point précis

- les choix de moyens utilisables: à l'école
  à la maison
- l'organisation de ces moyens pour les semaines suivant la rencontre
- l'évaluation de ces moyens lors de la rencontre suivante

Choix des participants

a) Choix des professeurs

Tout comme les éléments de l'apprentissage scolaire (math-français) une invitation fut offerte aux professeurs du centre de jour lors d'une rencontre prévue à cette fin).
Les deux professeurs ayant proposé leur participation furent retenus. Tous deux enseignent au niveau primaire.

b) Chez les parents

Les critères suivants déterminèrent le choix des parents:

- intérêt et motivation dans les apprentissages scolaires de leur enfant,
- la fréquence des contacts avec l'école et les professeurs,
- la facilité des déplacements des parents.

L'analyse des divers vécus de cette expérience (succès, erreurs, etc.) permet de dégager certaines considérations :

1° L'importance d'une collaboration parents-professeurs en milieu scolaire se confirme dans les réactions des professeurs, des parents et des élèves.

Les professeurs et les parents désirent poursuivre l'expérience. Ils proposent les uns et les autres certaines modifications (voir modèle).

Chez les élèves, nous observons:

a) une fierté devant l'intérêt de leurs parents à leur égard
b) une plus grande facilité de communication à la maison en regard des évènements vécus à l'école et à la maison.

2° L'objectif de complémentarité des rôles, basé sur une approche centrée sur les rôles et non sur les personnes, est à retenir.

3° Il nous apparaît important de déterminer des modalités où les rôles des parents et des professeurs sont égalitaires. A plusieurs reprises, au tout début, les professeurs se sont heurtés au doute des parents et à leurs réactions devant certaines interventions des professeurs teintées de jugement. En principe, l'expérience prônait cette égalité, nous constatons que les modalités choisies; l'animation des rencontres par les professeurs et la consultation offerte aux professeurs accordent naturellement un statut privilégié à ceux-ci.

4° Les personnes en présence, professeurs et parents, possédaient des ressources de qualité différente. Leurs rythmes étaient variés, leurs possibilités de contacts et d'échanges situées à des niveaux différents.

Suite à ces quelques considérations, nous croyons donc qu'un modèle comprenant plusieurs entrées, c'est-à-dire divers niveaux de collaboration parents-professeurs, correspondrait davantage aux besoins variés du milieu scolaire. Un tel modèle a plusieurs entrées offrirait la possibilité d'une réponse plus adaptée, compte tenu de la diversité des personnalités impliquées. La possibilité de respecter les rythmes individuels et de contourner certains écueils reliés aux besoins, attentes, demandes diverses, s'avérait plus facile.

Ce modèle à plusieurs entrées présenté par les participants n'a pas été expérimenté. Il s'est développé à partir de l'analyse des expériences vécues en cours de recherche. Il devra donc être éventuellement soumis à une expérimentation.

Un des pré-requis important que suppose ce modèle à plusieurs entrées est une acceptation inconditionnelle de chacun des participants: parents-professeurs. Tous doivent se sentir membresà part entière et égalitaire.

Le modèle proposé pour une approche de collaboration parents-professeurs est synthétisé dans le tableau. Dans celui-ci, chaque niveau correspond à une modalité de travail professeurs-parents. Dans la colonne intitulée "vécu", on indique les situations vécues à chaque niveau par les différentes parties (parents et professeurs). Ce contenu déterminera l'objectif à atteindre inscrit dans la deuxième colonne.

Ces objectifs spécifiques à chaque niveau sont toujours

en fonction de notre objectif premier: obtenir une complémentarité des rôles de parents et de professeurs en vue d'aider un enfant en apprentissage scolaire. Les "modalités" de la troisième colonne signifient les moyens variés pouvant être utilisés pour atteindre l'objectif.

Enfin les rôles des parents, des professeurs et du consultant déterminent le type de participation de chacune des parties, compte tenu du vécu et de l'objectif fixé.

Les différents niveaux du modèle présentés dans le Tableau I

Niveau A: Information réciproque

Le parent et le professeur possèdent sur l'élève des connaissances spécifiques se référant à son domaine particulier, la maison ou l'école. Chacun vit avec l'élève des situations reliées à son apprentissage scolaire. Mais, de telles situations demeurent inconnues pour l'autre partie. Les connaissances de chacun se retrouvent donc inutilisables pour l'autre parce que non transmises. Ainsi un élève pourrait avoir mal dormi à cause d'une indigestion, ou il pourrait avoir un devoir supplémentaire à faire le soir parce que non terminé durant la journée. Mais l'autre partie intervenant dans sa sphère précise ignore la réalité de la situation vécue par l'élève et il se trouve limité à jouer un rôle adéquat.

L'objectif, à ce niveau, consiste donc à élaborer des mécanismes pour permettre aux deux parties un échange d'informations mutuelles. Il s'agit d'instaurer des moyens utilisables par l'un et l'autre pour transmettre facilement et rapidement les informations jugées pertinentes aux apprentissages de l'élève. C'est un niveau d'échanges d'informations. Il ne s'agit nullement de discussions sur l'opinion de l'autre ou les moyens utilisés, mais d'une information mutuelle sur la vie de l'élève. Ces informations peuvent se référer à un fait quelconque ou à un moyen précis utilisé dans une situation particulière, ou à une donnée d'ordre purement informatif. Il est très important pour chacun de bien saisir la pensée de l'autre, mais non d'en discuter ou d'en évaluer le bien-fondé. Chacun reçoit l'information de l'autre et l'utilise, à son gré, selon les besoins, selon ses ressources.

Quels mécanismes peut-on installer pour permettre des échanges efficaces? Un journal de bord accompagnant l'étudiant pourrait se révéler un moyen rapide et pratique de se transmettre des informations. En effet, le professeur et le parent pourraient s'entendre pour inscrire au fur et à mesure dans ce journal les informations jugées nécessaires à transmettre. Il s'agirait pour l'un et l'autre de s'intéresser à regarder quotidiennement le journal et à y noter les informations au besoin.

Il se pourrait qu'une information ne soit pas assez précise dans le journal. Alors rien n'empêche d'utiliser le téléphone pour essayer de mieux comprendre la pensée de l'autre. Ce dernier moyen peut-être à l'occasion plus rentable pour communiquer certaines données plus complexes ou qu'il est préférable que l'élève ignore pour le moment.

Pour d'autres, des rencontres fixes à intervalles réguliers, peuvent sembler préférables pour un échange d'informations. Elles permettent d'éclaircir sur le champ les propos de l'autre et d'en mieux saisir toute la portée. Cependant, utilisées à l'exclusion de tout autre moyen, elles possèdent le désavantage de délais dans la transmission d'informations qui auraient peut-être bénéficié d'être connues plus tôt. Rien n'empêche évidemment de combiner divers moyens dans le but d'atteindre l'objectif de transmission des données en vue d'une meilleure complémentarité des rôles.

Où se situent les rôles ou le degré de participation des parties impliquées? Parents et professeurs étant sur un pied d'égalité, il nous semble que l'un et l'autre exercent un rôle assez semblable. Chacun doit identifier, dans son milieu de vie respectif, les données pertinentes

sur l'enfant et qu'il juge importantes à transmettre pour une amélioration de l'apprentissage de l'étudian Chacun doit proposer des moyens efficaces pour assurer la communication réciproque des informations. Car la suggestion des moyens utilisables n'est pas l'apanage d'une seule partie. Chacun doit s'orgnaiser pour utiliser les mécanismes choisis afin de remplir l'objectif fixé. L'un et l'autre doivent se sentir impliqués à part entière dans cette démarche d'informations à trnasmettre et à recevoir.

A ce niveau comme aux suivants, nous voyons le consultant comme une aide, un moyen offert tant aux parents qu'aux professeurs puisque les deux parties sont considérées sur le même pied. Le consultant peut ammener checune des parties à remplir son rôle de transmetteur et de récepteur d'informations. Il peut les aider à s'entendre sur des mécanismes de communicatinn, objectif de ce niveau et leur rappeler qu'il ne doit pas y avoir de "feedback" émotif sur ce qui est transmis. Il ne s'agit que d'informations reçues ou données, comprises mais non discutées ou évalues. Son rôle doit aussi consister à développer chez les deux parties des attitudes d'acceptation inconditionnelle de l'autre. Par exemple, l'un des deux peut ne pas être en accord avec les affirmations de l'autre. Cependant, il doit considérer que l'autre peut avoir raison de penser ainsi et qu'il apporte des éléments reliés à son donaine particulier, l'école ou la naison selon le cas. Le rôle du consultant se situe donc surtout au niveau de la facilitation des échanges d'informations entre les parties et de l'utilisation par chacun des mécanismes mis en place à cet effet.

Voici un exemple de ce niveau: un professeur observe qu'un élève est toujours fatigué le matin; il se couche sur son bureau, bâille, a peu d'énergie pour faire son travail. Dans le journal de bord (si c'est le moyen choisi avec le parent), il note ses observations. Le parent peut lire les informations et se dire que son enfant se couche trop tard. Il prend alors le moyen de devancer l'heure du coucher. Il a reçu l'information et l'a utilisée à sa guise: il peut très bien ne pas en parler au professeur. L'important, c'était que l'information, observée par l'un, se rende à l'autre pour favoriser cette complémentarité.

Niveau B: Consultation mutuelle

Le parent ou le professeur se trouve aux prises avec une situation problématique dans sa sphère et désire obtenir l'avis de l'autre soit au niveau de la clarification du problème même, soit au niveau des moyens à prendre pour le résoudre. Chacun pense que l'autre, avec ses connaissances personnelles de l'élève pourrait apporter des idées différentes lui permettant d'éclairer sa propre vision sur le sujet. Par exemple: un parent éprouve des difficultés à faire faire les devoirs le soir. Il aimerait consulter le professeur pour obtenir son avis sur les raisons du problème et les moyens qu'il propose. Ou bien un professeur est aux prises avec un problème d'absentéisme chez un élève. Il aimerait savoir ce que le parent en pense, s'il saisit les raisons de ces nombreuses absences et s,il a des moyens à suggérer. Cependant, le sens même d'une consultation implique la possibilité pour la personne qui consulte d'utiliser à son gré l'opinion demandée. Celle-ci peut nous aider à mieux comprendre la situation et à choisir les solutions adéquates, mais sans engagement de notre part.

L'objectif doit se centrer sur l'élaboration et la mise en place de mécanismes favorisant une consultation

mutuelle. Ce sont des avis sollicités de façon irrégulière au rythme des situations problématiques ou même favorables qui surviennent. En effet pourquoi ne pourrait-on pas désirer une consultation avec un parent ou un professeur suite à des succès inattendus d'un élève? Ne serait-il pas important de cerner les éléments ayant exercé une influence bénéfique pour pouvoir les réutiliser dans d'autres situations?

Quels moyens instaurer à cet effet? Une des possibilités consiste dans des rencontres fixées selon les besoins du moment. Les deux parties s'entendent préalablement à cet effet. Comme ces besoins peuvent varier selon les personnes et survenir à divers moments, l'initiative de l'organisation de la rencontre est laissée à la personne désirant obtenir l'avis de l'autre.

On peut aussi s'entendre pour se fixer des rencontres dès que surgit dans sa sphère spécifique, un problème préalablement déterminé. Ayant déjà identifié une difficulté, par exemple des absences répétées, on se met d'accord pour se rencontrer à chaque nouvelle absence, en espérant que l'avis de l'autre pourra nous conduire à une solution efficace.

Le téléphone demeure aussi un moyen non négligeable et utilisable dans diverses situations. Bien qu'une rencontre soit souvent préférable pour obtenir un avis sur une situation, le téléphone peut parfois s'avère un moyen plus valable pour demander un avis rapide.

La participation du professeur, comme celle du parent, consiste donc à identifier la problématique vécue dans sa sphère particulière et à utiliser les mécanismes en place pour consulter l'autre personne impliquée. Avant de demander un avis n'importe-t-il pas de déterminer clairement le sujet sur lequel portera cet avis? Chacun doit aussi

pouvoir communiquer le "feedback" demandé sur le sujet donné. Ce n'est pas une simple information qui est sollicitée, mais une opinion sur la situation et/ou les moyens utilisables. Cette consultation permettra à la personne qui consulte de se forger une opinion personnelle et d'utiliser les moyens qu'elle-même jugera les plus adéquats dans la situation. L'un et l'autre doivent aussi pouvoir recevoir le "feedback" demandé sans difficulté.

Un des rôles du consultant consiste donc à favoriser autant que possible les échanges de "feedback" entre les parties concernées. Ces échanges doivent cependant être en relation avec la problématique identifiée. Ils ne doivent pas s'étendre à d'autres aspects. Le consultant doit aussi rappeler à chacun qu'un "feedback" donné n'implique aucun engagement de la part de la personne qui le reçoit.

D'ailleurs n'oublions pas qu'à ce niveau, c'est un avis sur une situation donnée qu'on sollicite. Ce ne sont pas des ententes communes de travail sur un point précis, comme nous pourrons en prévoir au niveau E. Chacun demeure maître dans sa sphère tout en demandant des avis et en pouvant même les utiliser au besoin. Le consultant doit enfin recentrer les parties sur l'utilisation des mécanismes de consultation en place lorsqu'apparaît une problématique.

Niveau C: Exécution d'une tâche commune

Ce niveau de travail peut se subdiviser en deux parties. Nous pouvons parler de tâches communes reliées à des activités para-scolaires et/ou à des activités scolaires. Donc ce que nous décrirons tout au long de ce niveau peut se appliquer aux deux variétés d'activités. Il demeure donc possible aux personnes de choisir l'un ou l'autre niveau d'activités.

Le parent et le professeur possèdent des ressources dans l'organisation de tâches reliées à certains aspects de la vie scolaire. Les deux désirent mettre en commun leurs capacités afin de vivre des expériences communes avec l'élève. Ils croient que ce vécu commun pourrait leur permettre de mieux saisir l'étudiant et de mieux se comprendre mutuellement dans leurs échanges à son sujet. Pour certains parents, il demeure difficile d'échanger à partir de faits non vécus personnellement. Ils désirent vraiment discuter et échanger avec les professeurs au sujet de leur enfant, mais se sentent malhabiles de le faire sans avoir vécu certaines expériences. Quant aux professeurs, certains préfèrent vivre des situations avec les parents, plutôt que de toujours avoir à rapporter des faits. Chacun préfère donc partager ensemble un moment de vie et échanger ensuite à partir de ce vécu commun.

L'objectif consiste donc à prévoir et organiser un ou plusieurs moments de vie de l'horaire où les deux parties peuvent travailler en équipe. Pour choisir les moments où peut se vivre une telle collaboration, nous croyons qu'il faut tenir compte de certains critères:

- les ressources spécifiques des personnes. En effet, l'organisation d'une activité spéciale (telle la photographie) ou d'activités routinières (tels les repas) pourrait être partagée avec des parents possédant des ressources et des intérêts à ce niveau.

Denême, un parent ayant déjà enseigné pourrait constituer une ressource au niveau de certaines activités scolaires.

- les besoins du milieu et des élèves.

par exemple, si l'organisation d'une activité spéciale ne peut se faire par suite d'une carence de ressources humaines et si l'on est convaincu de la valeur de cette activité pour les élèves, pourquoi ne pas utiliser cette occasion

pour collaborer avec les parents si possible naturellement, Mais, l'inverse est aussi valable. Il est impensable de prévoir des activités communes avec les parents si elles ne répondent pas aux besoins des élèves ou leur nuisent.

Parlons maintenant de travail en équipe. Cela implique naturellement un partage de tâches à l'intérieur d'une activité commune. Il peut exister une variété de partage de tâches selon les besoins du milieu et les possibilités des personnes, partage qui peut concerner autant l'organisation et la préparation que l'animation du moment de vie choisi.

Quand on examine les modalités utilisables à ce niveau, il faut parler des moments pouvant être privilégiés ainsi que des diverses répartitions des tâches. Pour les moments utilisables au niveau para-scolaire, nous pensons, entre autres, aux sorties, aux repas, aux arrivées et aux départs, aux absences, à des activités particulières occasionnelles ou fixes (exposition, fêtes, ateliers spéciaux). Au niveau scolaire, nous pouvons mentionner tous les aspects académiques, tels mathématiques, français, anglais, etc...

Au sujet du partage des tâches de ce travail en équipe, on peut avoir une variété de style de travail.

-une organisation conjointe parents et professeur et une animation unique soit par le parent ou le professeur.

-une organisation par une des parties et une animation conjointe.

- une organisation et une animation conjointes.

Une telle collaboration en vue d'une tâche commune suppose naturellement des moments de rencontre préparatoires et consécutifs aux moments de vie partagés. Sinon nous risquerions de passer à côté de notre objectif de complémentarité des rôles.

Le rôle du parent consiste avant tout à faire connaître ses ressources personnelles. On ne peut organiser une collaboration de ce genre si le parent ne souligne pas ses forces et aussi ses intérêts particuliers. Ceci étant déterminé, son rôle suivant réside dans une participation active au moment de vie déterminé. Cette participation se situe au niveau de la préparation, du vécu immédiat et des conclusions à en tirer. Il a donc un rôle important dans les échanges consécutifs au moment vécu et cela en fonction d'une amélioration de la vie scolaire de l'élève.

Quant au professeur, il doit avant tout accepter de partager des tâches avec les parents avec les implications que cela comporte au niveau de l'organisation. Il doit aussi jouer un rôle important au niveau de la participation active. Il doit utiliser ses ressources personnelles lors de la préparation du vécu immédiat et des retours post-situationnels.

Quant au consultant, il doit, dès le début, favoriser la découverte des ressources individuelles. Puis il doit aider à la coordination de ses ressources humaines, avec les besoins des élèves en vue de remplir l'objectif principal. Il peut aider au choix objectif des moments de vie ainsi que du style de travail en équipe. Enfin, il doit être un support pour les parties impliquées, tant dans la mise en place que dans l'exécution effective de la tâche déterminée. Il est essentiel qu'il aide les parties à se recentrer sur leur objectif principal (l'élève), alors que ces tâches communes ne constituent qu'un moyen d'atteindre le but.

Niveau D: Perfectionnement commun

L'un et l'autre désirent poursuivre une recherche ou obtenir un perfectionnement face à un point précis concernant l'éducation des enfants. Chacun, de son côté, se reconnaît un certain besoin de connaissances supplémentaires dans un domaine particulier.

Les deux parties constatent que ce manque de connaissance leur est commun. Par exemple, ils peuvent se trouver démunis devant l'éducation sexuelle des adolescents, ou devant les manifestations de cleptomanie chez un jeune enfant. Après des échanges conjoints sur le sujet, ils constatent que des informations complémentaires sur le sujet leur seraient nécessaires. Elles leur permettraient ensuite d'adapter leurs nouvelles connaissances au problème particulier qui les préoccupe.

L'objectif de ce niveau vise donc l'élaboration de mécanismes permettant un perfectionnement commun en rapport avec la problématique identifiée. Il s'agit donc de mettre sur pied des moyens de perfectionnement rapidement et facilement utilisables par les parents et les professeurs qui en ressentent le besoin. Un pré-requis évident consiste dans la détermination des besoins par les personnes impliquées. A la suite de rencontres et de conversations sur un problème particulier, parents et professeurs ont convenu de leurs faiblesses communes dans la compréhension du problème. Ils ont conclu à la nécessité pour eux d'approfondir ensemble ce problème général.

Les moyens à prévoir à ce niveau doivent être variés, souples et facilement accessibles. Par perfectionnement, nous n'entendons pas nécessairement un cours donné dans une institution reconnue. Il peut exister une

variété de perfectionnement, compte tenu des aspects étudiés:

-perfectionnement obtenu par la consultation de personnes-ressources, compétentes dans ce domaine particulier.

-perfectionnement issu du visionnement d'un film suivi d'une discussion avec une personne-ressource.

-perfectionnement donné au moyen de conférences sur un sujet précis.

-perfectionnement issu de recherches en équipe avec bibliographie adaptée et échanges subséquentes sur les lectures ou recherches effectuées.

Ce qui importe donc à ce niveau c'est de faire d'abord un inventaire de toutes les ressources internes pouvant éventuellement être utilisées pour des perfectionnements. Mieux vaut recourir à ces ressources avant d'en chercher à l'extérieur, pour des raisons budgétaires bien évidentes et souvent aussi en raison d'une plus grande disponibilité dans des délais raisonnables.

Le rôle du parent et du professeur réside d'abord dans l'identification personnelle et conjointe de leurs besoins communs de perfectionnement. Il ne suffit pas de s'apercevoir soi-même d'une difficulté. Il faut avoir pû l'un et l'autre partager la constation de cette lacune identique dans un domaine spécifique. Une fois le besoin identifié, il faut prendre les moyens pour communiquer aux personnes concernées l'existence de ces besoins. Quand le moyen est mis en place, il importe évidemment d'y participer activement afin d'en retirer le plus de connaissances possibles et pouvoir éventuellement s'en servir dans la solution du problème les concernant directement.

Le rôle du consultant peut se situer au niveau d'une aide dans la détermination des besoins communs. Mais il nous apparaît surtout important comme guide et ressource dans le choix des différentes possibilités de perfectionnement en accord avec le problème à étudier et la disponibilité des ressources. Il peut d'ailleurs remplir lui-même un rôle direct de perfectionnement sur certains sujets où il aurait été identifié comme personne-ressource.

Niveau E: Rencontres-échanges

Le parent et le professeur vivent avec l'élève, chacun de leur côté- des expériences personnelles positives et négatives. Ils désirent les transmettre à l'autre partie, car ils croient parvenir ainsi à une meilleure compréhension et une aide plus approfondie pour l'étudiant. Ils souhaitent des échanges importants des "feedback" sur leurs attitudes avec l'enfant afin de pouvoir objectiver davantage les situations vécues. L'un comme l'autre se sentent capables de se centrer sur l'enfant tout en se décentrant d'eux-mêmes. Ils veulent échanger, à partir de leurs rôles respectifs, sur les meilleurs moyens d'accompagner cet élève dans sa démarche scolaire. Prenons l'exemple d'un élève qui se fâche chaque fois qu'il se trompe. Le parent essaie alors de lui expliquer que ce n'est pas grave et qu'on apprend en faisant des erreurs. Le professeur, de son côté, ignore l'étudiant jusqu'à ce qu'il cesse sa colère. Chacun utilise un moyen différent pour atteindre le même but: aider le jeune à accepter les erreurs. Ils souhaitent donc pouvoir échanger et essayer d'unifier leur action face à l'élève.

L'objectif consiste donc à élaborer des mécanismes pour permettre aux deux parties de vivre des échanges à partir

de leurs expériences personnelles vécues avec le jeune. Ils doivent avoir la possibilité d'apporter des situations familiales et scolaires et de tenter d'élaborer les objectifs d'une action commune. C'est un échange de leur vécu en vue d'une plus grande union de leurs objectifs et moyens d'action. Chacun se sent capable d'apporter ce qu'il vit avec le jeune, de recevoir et de saisir ce que l'autre transmet et d'essayer ensemble de répondre aux besoins de l'élève. La rencontre se situe entre des personnes également conscientes de leurs rôles respectifs face à l'élève et capables d'une communication basée sur ces rôles.

Comme modalités à ce niveau, on peut évidemment parler de rencontres individuelles régulières, mais aussi de rencontres de groupe de parents et de professeurs, tel qu'expérimentées en cours de recherche. Nous croyons qu'à ce niveau, les personnes réussissent à se centrer suffisamment sur leur objectif commun (le jeune) pour pouvoir échanger avec diverses personnes. Elles se sentent aptes à faire profiter tout le monde de leurs expériences. Elles sont également désireuses d'entendre l'opinion des autres sur leur vécu personnel avec leur enfant. Il importe donc, dans ces rencontres, de déterminer un objectif commun, sur un aspect particulier du vécu, et d'essayer d'atteindre cet objectif par des moyens qui peuvent être ou non identiques car ce que l'on vise, c'est l'établissement d'une action complémentaire entre la maison et l'école. Et on peut tout aussi bien y parvenir par des rencontres de groupe que par des rencontres individuelles. D'ailleurs ne risque-t-on pas de trouver plus d'idées dans plusieurs têtes, à condition bien entendu que chacun se sente disponible à émettre et recevoir ces idées.

Le rôle du professeur et du parent consiste à identifier clairement son vécu avec le jeune, à l'école ou à la maison. Il doit reconnaître les faits reliés à l'aspect dont il est question. Chacun doit aussi se sentir à l'aise pour apporter les faits vécus ainsi que les moyens utilisés, qu'ils soient valables ou non. D'ailleurs le respect mutuel est la base d'une approche de ce genre. Chacun doit également être réceptif aux idées des autres personnes. Enfin, chacun a un rôle à jouer dans la détermination des objectifs communs de travail et des moyens à choisir en fonction de ces objectifs.

Le rôle du consultant peut consister en une participation directe lors des rencontres ou de façon indirecte par des consultations individuelles avec les parties impliquées. Son rôle consiste à fournir une aide pour la détermination des objectifs communs et à servir de guide dans le choix de moyens adéquats. Il peut aussi rappeler à chacun l'importance du respect mutuel entre les personnes.

Mode d'utilisation du modèle proposé

Après avoir examiné la signification de chacun de ces niveaux, nous nous posons certaines questions concernant l'utilisation d'un tel modèle. Doit-on considérer ce modèle à plusieurs entrées comme des étapes à franchir en vue d'aboutir à un travail de niveau E? Nous ne présentons pas ce modèle comme un modèle à étapes, car nous ne croyons pas nécessaire d'atteindre le dernier niveau de travail pour obtenir une collaboration efficace parents-professeurs. Il nous semble beaucoup plus important que chacun des participants, professeurs et parents, identifie l'importance d'une collaboration. C'est le choix personnel de chacune des parties, l'une et l'autre désirant ou se sentant aptes à collaborer avec l'autre, à un niveau déterminé. D'ailleurs, nous croyons que le retrait de certains parents, survenu au cours de notre expérimentation, aurait pu être évité si chacun avait eu le choix du niveau de collaboration à fournir. Tous désiraient collaborer avec l'école, mais pas nécessairement au niveau E, comme certains l'ont exprimé à la fin. Devant une seule alternative, ils se sont retirés.

Que faire si les deux parties ne désirent pas travailler au même niveau? Nous croyons qu'il importe de s'entendre sur un niveau où les deux peuvent se rejoindre. Rien n'empêche cependant qu'avec le temps et la connaissance réciproque, les deux parties ne décident plus tard de collaborer à un niveau différent. N'oublions toutefois pas notre objectif: développer une complémentarité des rôles dans notre tâche auprès de l'élève. Nous croyons d'ailleurs que ce modèle, avec ces diverses possibilités, offre plus de chances de développer graduellement, chez les parents, la confiance en l'école et un désir progressif d'une collaboration plus intensive. Ils risquent moins de se

sentir brusqués dans leurs désirs de contacts avec les professeurs. Ceci est aussi valable pour les professeurs qui ne sont pas tous désireux de s'impliquer dans une collaboration de niveau E par exemple. Dans plusieurs cas, réussir à établir des échanges réguliers d'informations représente un progrès énorme au niveau des répercussions chez l'élève.

Comment peut-on prévoir les modalités d'implantation d'un tel modèle dans un milieu scolaire? Il nous semble que la première étape consiste à présenter aux parties impliquées les diverses possibilités de travail, c'est-à-dire le modèle à plusieurs niveaux, ainsi que l'objectif premier servant de base à ce modèle. Cette présentation peut se faire à des moments différents pour les professeurs et les parents, compte tenu du nombre de personnes impliquées. Le style de la présentation peut être aussi très variable selon les besoins et les possibilités du milieu. On peut, en effet, penser à une présentation de groupe ou individuelle, selon les préférences et les possibilités.

Une fois la présentation faite, nous pensons qu'il appartient à chacun, parents comme professeurs, de choisir s'il désire ou non travailler selon ce modèle. Si oui, chacun doit déterminer à quel niveau il éprouve le goût de vivre ces échanges.

Chacun ayant fait connaître son choix, il s'agit, avec l'aide d'un consultant ou une ressource, de coordonner les désirs des uns et des autres. Ensuite, selon le niveau choisi, parents et professeurs déterminent les moyens qu'ils désirent utiliser pour atteindre et l'objectif spécifique de leur niveau de collaboration et l'objectif général: établir une complémentarité au niveau de leurs rôles respectifs pour un meilleur accompagnement de l'élève dans sa démarche scolaire.

TABLEAU I : Modèle d'une approche de collaboration parents-professeurs

Niveau	Vécu	Objectif	Modalités	Rôle		
				Parents	Professeurs	Consultant
A. Information réciproque	Chacun possède sur l'élève des connaissances inconnues de l'autre	Elaborer des mécanismes pour se donner les informations mutuelles	-Journal de bord -Téléphones -Rencontres fixes à intervalles réguliers	-Identifier les données pertinentes sur l'élève à la maison. -Proposer des moyens pour assurer la communication des données -Utiliser les mécanismes en place pour l'information.	-Identifier les données pertinentes sur l'élève à l'école. -Proposer des moyens pour assurer la communication des données. -Utiliser les mécanismes en place pour l'information.	-Aider l'une et l'autre dans l'accomplissement de leur rôle. -Favoriser l'utilisation des mécanismes d'information en place. -Recentrer sur l'aspect informatif à l'exclusion de tout "feedback" émotif. -Développer des attitudes d'acceptation inconditionnelle de l'autre.
B. Consultation mutuelle	L'un ou l'autre vit une problématique dans sa sphère et désire avoir le point de vue de l'autre -soit sur la problématique même, -soit sur les éléments de solution.	Elaborer et mettre en place des mécanismes pour permettre la consultation mutuelle.	-Rencontres occasionnelles selon les besoins. -Rencontres fixées lors de l'approbation d'un problème déterminé. -Téléphones	-Identifier la problématique vécue à la maison. -Utiliser les mécanismes en place pour la consultation. -Donner le "feedback" demandé. -Recevoir le "feedback" sollicité.	-Identifier la problématique vécue à l'école. -Utiliser les mécanismes en place pour la consultation. -Donner le "feedback" demandé. -Recevoir le "feedback" sollicité.	-Favoriser les échanges mutuels de "feedback" reliés à la problématique vécue. -Recentrer sur les mécanismes de consultation en place. -Favoriser le respect des possibilités de chacun d'utiliser à son gré le "feedback" reçu.

C. Exécution d'une tâche commune: 1) au niveau parascolaire	-Chacun possède des ressources dans l'organisation de tâches reliées à certains aspects de la vie scolaire. - Chacun désire vivre une expérience commune avec l'élève.	Elaborer ou organiser un ou plusieurs moments de vie de l'horaire où les deux parties peuvent travailler en équipe.	-Moments de vie reliés: - sorties - arrivées-départs - absences - activités particulières occasionnelles ou fixes (expositions, fêtes, ateliers spéciaux) -Variété de travail en équipe: - organisation conjointe+animation unique - organisation unique +animation conjointe - organisation+animation conjointes.	-Faire connaître ses ressources personnelles et ses intérêts. -Participer activement aux moments déterminés. -Faire des retours post-situationnels sur le vécu.	-Accepter de partager des tâches communes avec un parent. -Faire connaître ses ressources personnelles et ses intérêts. -Participer activement aux moments déterminés -Faire des retours post-situationnels sur le vécu.	-Favoriser la découverte des ressources individuelles. -Aider à la coordination des ressources humaines avec les besoins des élèves et en fonction de l'objectif. -Aider à choisir les moments de vie et le style de travail en équipe. -Supporter l'un et l'autre dans la mise en place et l'exécution de la tâche.
2) au niveau scolaire	Idem que C 1)	Idem que C 1)	-Moments de vie reliés: -activités académiques -Variété de travail en équipe: Idem que C 1)	Idem que C 1)	Idem que C 1)	Idem que C 1)
D. Perfectionnement commun	Chacun ressent le besoin d'un approfondissement sur un aspect particulier de son vécu, besoin possiblement commun aux deux parties	Elaborer des mécanismes permettant un perfectionnement commun en rapport avec la problématique identifiée.	-Consultation de personnes-ressources. -Film avec discussion. -Conférences -Recherches en équipe avec bibliographie adaptée et échanges subséquents. -Inventaire des ressources internes utilisables pour perfectionnement.	-Identifier son besoin personnel et susceptible d'être commun au niveau du perfectionnement -Communiquer ses besoins. -Participer activement au mécanisme mis en place	-Identifier son besoin personnel et susceptible d'être commun au niveau du perfectionnement. -Communiquer ses besoins -Participer activement au mécanisme mis en place	-Aider à déterminer les besoins communs. -Guider dans le choix des possibilités de perfectionnement en accord avec la problématique et les ressources. -Remplir, à l'occasion, un rôle direct de personne-ressource pour le perfectionnement.

E. Rencontres-échanges	L'un et l'autre vivent des expériences personnelles avec l'élève et désirent les partager avec l'autre pour essayer d'unifier leur action.	Elaborer des mécanismes pour permettre les échanges entre les parties à partir de leurs expériences personnelles vécues avec l'élève.	-Rencontres individuelles régulières. -Rencontres de groupe de parents et de professeurs.	-Identifier clairement son vécu avec l'enfant. -Pouvoir transmettre ce vécu et les moyens utilisés -Recevoir ce que l'autre apporte. -Participer au choix d'objectifs communs avec les moyens appropriés	-Identifier clairement son vécu avec l'élève. -Pouvoir transmettre ce vécu et les moyens utilisés. -Recevoir ce que l'autre apporte. -Participer au choix d'objectifs communs avec les moyens appropriés.	-Fournir une aide pour l'identification des objectifs communs et des moyens adéquats. -Favoriser le respect mutuel.

ELABORATION ET EXPERIMENTATION

D'UNE PROGRAMMATION D'ACTIVITES

POUR ENFANTS PERTURBES SOCIO-AFFECTIFS

projet #76-47

Document C-6. Encadrement des enseignants

Jean-Paul Déom
Ginette Gascon-Gibault
Efi C.Rivest

Centre de jour
Commission scolaire régionale
Blainville-Deux-Montagnes

TABLE DES MATIERES

L'encadrement..... 1

Les entrées..... 4

1. Entrée reliée aux niveaux de consultation..... 4

2. Entrée reliée à la fréquence de consultation.... 6

Evaluation de l'encadrement (par les enseignants).... 7

Evaluation de l'encadrement (par les consultants).... 16

L'encadrement

Lors de l'élaboration et l'organisation de la recherche, nous avons convenu d'offrir aux professeurs un encadrement. Cet encadrement fut une ressource disponible pour chacun des éléments de l'expérimentation.

- . le français
- . les mathématiques
- . les arts plastiques
- . le système d'apprentissage de la responsabilité
- . la collaboration parents-école.

La mise en place de ce mode de support a tenu compte de certains principes:

a) Un encadrement de consultation

Nous avons privilégié le mode de consultation plutôt que le mode de supervision tenant compte des besoins des professeurs:

- . la nécessité constante de préciser et cerner les objectifs des apprentissages
- . la recherche et le choix de moyens de mise en relation* adéquats

Nous aurions choisi le mode de supervision si les objectifs de la recherche avaient été au niveau de la formation des maîtres.

b) L'utilisation des personnes-ressources externes

c) L'apport de professionnels de l'intervention en sciences humaines pour l'enfance inadaptée.

---

* Nous entendons par moyen de mise en relation diverses modalités, techniques, instruments susceptibles d'aider un enfant à apprendre une notion ou/et de rendre une notion d'apprentissage assimilable.

L'organisation dans le temps de la consultation s'est faite selon trois modalités.

a) Session de préparation

Durant une période préalable aux expérimentations, les professeurs accompagnés d'un consultant ont élaboré les contenus, défis, séquences et modalités d'évaluation des divers apprentissages.

Ce fut la période de l'organisation du programme de leur activité spécifique.

Cette période dura quinze jours ouvrables avant l'entrée scolaire.

b) Rencontres au quinze jours

Regroupés selon les éléments de l'expérimentation, les professeurs rencontrèrent le consultant à chaque quinze jours.

Les professeurs identifiaient au niveau de chaque élève les notions d'apprentissage à assimiler, les résultats obtenus et les moyens de mise en relation utilisés.

c) Sessions de mise au point

A la suite de chaque deux mois d'expérimentation, l'ensemble des professeurs, consultants, responsable de la recherche et la direction de l'école, se rencontraient pour faire le bilan de l'expérience.

Ces sessions d'une journée avaient lieu le samedi et elles permettaient de préciser les objectifs, de respecter les actions de l'un et l'autre et de prendre conscience du travail réalisé.

Deux consultants professionnels en psycho-éducation ont assumé l'encadrement.

Ils se sont répartis les éléments de l'expérimentation en tenant compte des disponibilités horaires des professeurs.

L'un a assumé les éléments français, les arts plastiques et le système de l'apprentissage de la responsabilité; l'autre, les éléments mathématiques et la collaboration parents-école.

Vous trouverez maintenant, dans les deux textes suivants, l'évaluation de cette expérience d'encadrement.

La première évaluation est le point de vue des professeurs.

La deuxième évaluation est le point de vue des consultants.

Les entrées

1. Entrée reliée aux niveaux de consultation:

Pour espérer un minimum d'efficacité, un modèle de consultation doit présenter divers niveaux. Ces niveaux diffèrent selon les besoins exprimés et/ou vécus par le client. La consultation ne peut être une modalité unique, applicable de façon identique à tout genre de personnes et de situations. Au contraire, elle doit comporter plusieurs niveaux d'intervention permettant d'établir une correspondance entre les besoins du client et les situations vécues par celui-ci.

Le modèle dégagé de l'expérience présente à chaque niveau de consultation:

- . les objectifs de la consultation
- . le vécu de la personne demandant une consultation
- . le rôle du consultant (voir tableau 1: les niveaux de consultation)

1.0 Les objectifs de la consultation

Lorsqu'un accompagnateur élabore et met en place une programmation pour une clientèle donnée, il doit maîtriser, parmi un ensemble d'opérations, les opérations suivantes:

- . l'identification de la problématique à solutionner
- . le choix de solutions adéquates
- . l'élaboration de synthèses
- . l'analyse de situations
- . la coordination de moyens-but

De ces diverses opérations, nous avons identifié des normes de performances à attendre. Ces normes de performances constituent les objectifs des niveaux du modèle.

1.1 Le vécu de la personne demandant la consultation

En situation d'élaboration, d'organisation et d'animation de tâche, un accompagnateur présente un comportement déterminé. Ce comportement issu de l'équation entre les variables:

- . les habiletés de la personne en cause
- . les perceptions de la tâche à réaliser
- . les ressources à sa disposition

constitue le vécu de la personne demandant la consultation.

1.2 Le rôle du consultant

Le consultant confronté au vécu d'une personne qui consulte a à tenir compte à chaque niveau de consultation de deux dimensions:

- les attentes et les besoins exprimés ou non de la personne. Cette dimension véhicule constamment les données immédiates du vécu de celui qui demande une consultation.
- A cet effet, dans ce modèle nous proposons deux rôles précis:

  . <u>être un recours direct</u>: modalité par laquelle une personne demande ou offre à une autre personne d'accomplir une partie ou la totalité de son travail à sa place.

  . <u>être un recours indirect</u>: modalité par laquelle une personne demande ou offre à une autre personne de lui aider à réaliser une partie ou la totalité de son travail.

L'autre dimension touche à l'apprentissage. Cette dimension se préoccupe davantage des capacités de la personne qui consiste à devenir son propre agent de consultation.

Le consultant lors d'une demande de consultation doit identifier le vouloir et le pouvoir de la personne à devenir capable de maîtriser le contenu de la consultation.

A cet effet, le consultant peut être appelé à planifier, organiser et animer un processus d'apprentissage pour différentes personnes désirant une consultation. Ce rôle nous l'identifions dans le modèle: responsable d'apprentissage.

2. Entrée reliée à la fréquence de consultation

Cette deuxième entrée nous apparaît aussi importante que l'entrée reliée aux niveaux compte tenu du fait que la consultation est un service offert à des personnes centrées sur une tâche. Le choix de la fréquence de la consultation doit être relatif à la personne qui consulte et aux exigences de la fonction.

Ce modèle de consultation offre des choix variés de fréquences de consultation. Ainsi une personne pourrait choisir une consultation sur le champ, ou une consultation reliée aux évènements réguliers ou spéciaux de l'année, à chaque semestre, systématique et régulière, selon un horaire prévu d'avance.

Evaluation de l'encadrement (par les enseignants)

L'expérimentation d'une démarche systématisée d'apprentissage vécue par quelques professeurs et élèves du Centre de Jour a été suivie et supportée par des personnes-ressources extérieures au milieu, professionnels de l'intervention en sciences humaines et plus spécifiquement auprès de l'enfance inadaptée. Ces personnes ont participé tantôt davantage à l'élaboration et la mise sur pied par les professeurs de la démarche d'apprentissage structurée, tantôt davantage à l'évaluation en cours d'expérience de l'application de cette démarche.

Les professeurs ont analysé à la suite de cette expérience l'apport de cet accompagnement en regard de l'expérimentation proprement dite. Ils ont aussi, dans un deuxième temps, à la lumière de leur rétrospective, tenté de dégager des types ou modèles d'encadrement qui répondraient de façon spécifique aux besoins de leur tâche d'enseignants au Centre de Jour.

Nous nous attarderons donc tout d'abord aux réflexions de ces ces professeurs en respectant, dans la mesure du possible, l'individualité de chaque expérience, compte-tenu surtout du fait que quelques-uns d'entre eux ont travaillé en même temps à deux expérimentations différentes dans ce projet de recherche.

Le professeur de la classe de français en 1ère année a aussi participé à l'expérimentation du travail avec les parents. C'est sur cette dernière expérience d'ailleurs, que ce professeur a davantage élaboré sa rétrospective, s'en servant ensuite de façon comparative pour évaluer l'accompagnement en classe de français. Dans le cas du travail avec les parents, le professeur soutient que l'encadrement lui est apparu nécessaire tant pour orienter la recherche, établir des objectifs clairs, que pour assumer les difficultés inhérentes au maintien de ces objectifs. Au cours des rencontres bi-hebdomadaires, le rappel constant par l'accompagnatrice des ob-

jectifs premiers de la démarche a beaucoup encouragé le professeur, l'aidant à situer clairement les difficultés de l'expérience, prévenant l'orientation possible des parents et suggérant d'autres moyens pour établir un système ou méthode de travail plus adéquate et plus réaliste. Devant les difficultés de rejoindre les parents au plan physique comme relationnel à certains moments et la perspective de l'échec d'une démarche si longtemps mûrie et préparée, le professeur assure que sans le support de l'accompagnement, il aurait probablement abandonné l'expérience. L'accompagnatrice lui a aidé essentiellement à ce moment-là à se centrer sur d'autres aspects de la démarche à objectiver les difficultés et finalement trouver une autre nouvelle formule à l'expérimentation.

Quant à l'expérimentation en classe de français, ce même professeur n'a pas senti cette fois la nécessité d'être supervisé jusqu'à la fin. Les rencontres fréquentes au début avec la psycho-éducatrice ont visé surtout à délimiter le champ de l'expérimentation. Par la suite, le professeur téléphone au besoin à son accompagnatrice surtout en regard des moyens techniques d'application de la grille d'évaluation ou encore, à l'occasion, en regard de moyens de mise en relation, pour permettre à un enfant d'atteindre telle acquisition particulière. Le champ d'action moins délimité dans le travail avec les parents, soit le comportement de l'enfant en général, rendait beaucoup plus difficile le respect d'un ordre logique dans la démarche: une difficulté particulière de comportement d'un enfant, par exemple l'incapacité de subir un délai, en suscite inévitablement tellement d'autres plus complexes à définir à l'intérieur du travail avec les parents que le recours à une personne-ressource extérieure devient indispensable. Par contre, en classe de français, un des moyens principaux de mise en relation, soit la grille d'évaluation, respecte déjà une séquence établie à l'avance. Ainsi, le professeur a pu cerner plutôt aisément en classe de français, les difficultés des enfants face à son medium d'activité et y remédier par ses propres moyens.

En regard des rencontres de groupe, ce professeur affirme finalement que tous ceux qui ont participé à l'expérimentation de cette recherche ont profité au maximum de cette forme d'encadrement puisqu'ils demandent à deux reprises de se voir fixer une rencontre alors que celle-ci n'avait pu avoir lieu ou n'avait pas été prévue à l'horaire.

Le professeur de l'autre classe de français à expérimentation, soit la 3e année, a vécu, semble-t-il, une expérience qu'il qualifie de beaucoup plus isolée. En raison d'un horaire très chargé et de l'éloignement de son lieu d'enseignement situé géographiquement à plusieurs kilomètres du bâtiment principal(1), il n'a pu rencontrer son accompagnatrice de façon régulière et il a dû, à plusieurs occasions, consulter sur place une autre personne-ressource assignée au Centre de Jour. En outre, les échanges avec les professeurs participant à l'ensemble du projet de recherche ne se sont avérés pratiquement possibles qu'aux moments officiellement déterminés en cours de recherche et ce professeur de français s'est vu un peu déçu dans ses attentes au niveau d'une stimulation tant émotive qu'intellectuelle. En ce qui a trait à la classe de français, cette situation a donc créé quelques distorsions au niveau de l'engagement de ce professeur face à l'accompagnement. Et lorsque la supervision a effectivement lieu, ce professeur se limite de façon générale à vérifier si le déroulement de l'expérience s'avère conforme aux objectifs premiers et à réajuster certains défis en regard des types de réponses reçues. Les difficultés auront plutôt trouvé leur solution dans l'utilisation d'un encadrement extérieur à cette expérience.

Le professeur de cette classe se considère cependant satisfait d'avoir pu vivre une expérience de systématisation de son medium d'activité et suffisamment stimulé en ce sens pour désirer pousser plus loin cette démarche dans ses enseignements ultérieurs.

---

(1) Le bâtiment principal à Ste-Thérèse groupe les élèves dont l'âge correspond à celui des élèves du cours élémentaire (6-12 ans) et le pavillon annexe à Oka groupe ceux dont l'âge correspond au niveau secondaire (12-16 ans).

Le même professeur a cependant profité davantage, à son avis, de l'accompagnement au niveau de l'expérimentation d'un système de responsabilités en classe. Précisons ici que l'accompagnateur assumait déjà depuis longremps le rôle de consultant au Centre de Jour à d'autres effets que le projet de recherche. Les échanges professeur-consultant ont donc été facilités dans ce cas par le contexte familier du recours à cette ressource et la plus grande latitude au niveau des possibilités de rencontres. De plus, les autres professeurs assignés à ce même module du Centre de Jour se sont montrés intéressés à cette démarche et le professeur chargé de l'expérimentation s'est senti davantage supporté dans son enthousiasme à travailler et échanger sur un projet important pour le Centre de Jour. Ses questions, lors des consultations, ont alors autant visé les aspects théoriques et techniques de gradation des défis et d'évaluation des types de réponses reliés à ces défis que les divers moyens de mise en relation en regard du groupe surtout ou d'un individu en particulier (ex: approche dans la présentation de l'ensemble de la démarche de l'enfant, retour sur le vécu à la fin de chaque activité, etc...). Il ajoute finalement que cette forme d'encadrement est apparue vraiment plus emballante au moment où il s'est impliqué dans l'organisation et le vécu du système de responsabilités.

Quant au professeur d'arts plastiques, il semble que c'est davantage la perspective d'établir pour son medium une démarche d'apprentissage analogue à celle des autres classes d'activités qui l'a d'abord intéressé à ce projet de recherche. Il lui semble en effet important que ces systèmes d'apprentissage du Centre de Jour soient semblables même si les applications diffèrent afin de permettre aux enfants d'asseoir une certaine forme d'adaptation généralisable à tous les apprentissages.

Il a donc tenté dans cette optique d'adapter un type de grille d'évaluation à l'aide de son accompagnatrice et il a profité de ce support pour ajuster son approche en fonction d'expérimentation de ces points de repère nouveaux. Ce sont cependant les rencontres de

groupes qui l'ont davantage intéressé et lui ont fait prendre conscience que le projet de recherche prenait corps. Le seul fait de pouvoir connaître les moyens concrets d'autres professeurs, le contenu précis de leur activité comme leur façon de le présenter aux enfants a stimulé sa propre participation. A l'occasion, ce professeur a rencontré aussi d'autres personnes-ressources en vue de mieux saisir le comportement particulier d'un enfant ou encore échanger sur d'autres méthodes d'approches appropriées au type de clientèle de sa classe.

Enfin, le professeur de mathématiques se différencie ici de ses collègues au sens où, avant l'expérimentation proposée par cette recherche, elle avait déjà commencé à élaborer une démarche graduée d'apprentissage. Aussi, les rencontres de supervision lui ont-elles surtout servi à expliquer et raconter à l'accompagnatrice la mise sur pied de cette démarche et les découvertes qu'elle y rattachait, plutôt que d'échanger vraiment sur les moyens de mise en relation à élaborer ensemble. Cependant, il reste que l'écoute attentive de son accompagnatrice, toujours disponible et prête à découvrir des éléments nouveaux dans les progrès de la démarche a été appréciée par ce professeur. A l'occasion, elle a pu découvrir la compétence de son accompagnatrice en regard d'une difficulté particulière d'un enfant.

Les réunions de groupe des professeurs participant à la recherche ont par contre vraiment stimulé son intérêt. La mise en commun de moyens différents proposés par les autres professeurs pour adapter leur activité aux besoins des enfants l'ont surtout alimentée au niveau d'une découverte de nouveaux moyens applicables tels quels à son propre medium ou encore transformables suivant la spécificité de son medium. En conclusion, ce professeur aurait souhaité davantage de rencontres de groupe plutôt qu'un accompagnement individuel. A chacune des rencontres, il lui a semblé en effet retirer profit de l'échange de moyens qui vient concrétiser un sentiment satisfaisant d'appartenance à un projet commun avec ses collègues de travail.

De façon générale, il ressort donc des différentes réflexions des enseignants que l'expérience d'un encadrement régulier par des personnes-ressources s'est avérée profitable tantôt au plan de l'objectivation des buts et moyens de l'approche expérimentée, tantôt plutôt au plan de l'encouragement personnel et partagé des moyens de mise en relation spécifiques à un medium ou à un type particulier d'inadaptation et enfin tantôt pour quelques professeurs, à tous ces niveaux à la fois. L'expérience n'a donc fait que mettre en évidence finalement selon les défis des enseignants, des besoins de support déjà existants au niveau de la tâche.

Les divergences d'opinion en regard de la forme d'encadrement vécue laissent supposer par ailleurs que certaines tâches profiteraient davantage du support d'un type d'encadrement particulier alors que d'autres auraient davantage profité d'une autre forme d'encadrement ou de l'une et l'autre à la fois ou encore de l'une ou l'autre, selon les besoins des personnes concernées.

En ce sens les professeurs qui ont participé à l'expérimentation ont tenté de projeter en deuxième partie de l'analyse de leur expérience l'instauration d'un réseau de formes ou types d'encadrements susceptibles de répondre aux besoins divers de leurs tâches d'enseignants. Ils ont d'abord défini les différentes formes d'encadrements possibles puis les différentes tâches en opérations reliées à leur type de travail; par la suite, ils ont pu indiquer la ou les formes de support souhaitables en regard de chacune de ces opérations tenant toujours compte cependant que les entrées d'encadrement ne sont pas spécifiques aux tâches mais aux besoins des personnes. Chaque professeur peut donc utiliser au besoin en regard de chacune de ses différentes opérations l'une ou l'autre de ces formes d'encadrement ou plusieurs à la fois.

Les professeurs ont donc d'abord identifié trois formes d'encadrement possibles et souhaitables en fonction de leur tâche:

a) l'encadrement par des pairs;
b) la consultation individuelle d'une personne-ressource et/ou supervision individuelle;
c) la supervision ou consultation de groupe par une personne-ressource.

Les personnes-ressources dans ces trois cas sont définies comme les personnes pouvant permettre à une ou plusieurs autres personnes de mieux vivre ou structurer une partie ou la totalité de leur tâche. Ceci implique dans le cas a): l'encadrement par des pairs, que les professeurs reconnaissent le droit et la compétence à un pair d'encadrer, c'est-à-dire d'orienter un autre pair dans sa tâche, en totalité ou en partie.

La plupart des opérations reliées à la tâche des professeurs au Centre de Jour semblent pouvoir profiter de l'une ou l'autre de ces trois formes d'encadrement selon les besoins des personnes concernées. Cependant quelques opérations apparaissent reliées nécessairement à un type d'aide en particulier, ce qui a déterminé les professeurs à définir de façon précise l'ensemble des opérations reliées à leur tâche d'enseignants à des nésadaptés socio-affectifs. A chacune des opérations ainsi définies, ils ont ensuite annoté la ou les formes d'encadrement souhaitables en se référant à la classification assignée ci-avant, soit a), b) ou c). Ce sont les résultats de ce travail que nous présentons dans le tableau suivant. Les formes d'encadrement proposées visent ou amènent une ou plusieurs personnes à:

TABLEAU

Formes d'encadrement reliées aux besoins des enseignants au Centre de Jour

Opérations	Formes d'encadrement
1) Elaborer des systèmes d'apprentissage centrées sur le respect des rythmes individuels d'apprentissage	a)et/ou b)et/ou c)
2) Coordonner les différents projets d'activité	c)
3) Garantir la continuité du programme scolaire par l'unification d'un modèle d'apprentissage dans son principe, pas nécessairement dans sa forme	a) et/ou c)
4) Communiquer et partager les expériences vécues, en vue d'un échange de moyens adéquats stimulant ainsi l'intérêt et le sentiment d'appartenance à un projet commun	a) et/ou c

5) Evaluer la tâche en fonction de ses objectifs premiers	a)et/ou b)et/ou c)
6) Situer les problèmes particuliers d'application ou de mise en relation	a)et/ou b)et/ou c)
7) Se pencher sur les différentes dynamiques des enfants pour mieux comprendre leurs difficultés et leurs réussites	a)et/ou b)et/ou c
8) Elaborer de nouveaux moyens à partir de l'analyse du vécu	a)et/ou b)et/ou c)
9) Elaborer et utiliser un système d'observation	a)et/ou b)et/ou c)
10) Sensibiliser les parents à la démarche d'apprentissage de l'enfant	b)
11) Mieux situer les défis particuliers de l'enfant tant au plan de l'apprentissage qu'au plan du comportement	b)
12) Assurer une meilleure coordination entre les actions des adultes (parents et professeurs) auprès de l'enfant	b)
13) Favoriser une participation directe des parents à certaines activités ou fêtes collectives	b)
14) Aider les parents à accepter l'école en créant des liens autour d'un intérêt commun	b)
15) Représenter de façon concertée avec le professeur une autorité significative au niveau du renforcement des codes et procédures auprès des enfants	b)
16) Arbitrer, dans les rencontres entre professeurs, le partage des divers niveaux des responsabilités	b)
17) Favoriser une forme de support émotif par des rencontres régulières au niveau de l'évaluation de la tâche	b)

Toutes les formes d'encadrement souhaitées ici sous-tendent évidemment des fréquences différentes de par leurs objectifs particuliers. C'est ce rythme qu'il reste encore à déterminer pour arriver à combler tous les besoins exprimés.

Il ressort finalement de ces projections à partir de l'analyse de l'expérimentation vécue de consultation que le besoin d'être supportés de façon plus immédiate et régulière par des personnes-ressources demeure très conscient et présent dans le contexte de travail de

ces professeurs du Centre de Jour. L'expérimentation d'une modalité de support dans le cadre de la recherche n'a pas répondu à toutes les attentes mais elle a permis de formuler enfin des souhaits précis et réalistes à ce niveau.

Evaluation de l'encadrement (par les consultants)

Lors de cette recherche en vue de l'élaboration d'une programmation pour des enfants présentant des troubles d'apprentissage et de comportement en milieu scolaire, nous avons été appelés à jouer le rôle de consultant. Ce rôle de consultant fut joué auprès de professeurs ayant accepté d'expérimenter certains éléments de programmation.

Suite à cette expérience d'encadrement, nous aimerions porter notre évaluation sur trois aspects:

a) le milieu scolaire et l'encadrement
b) les composantes de l'encadrement
c) proposer un modèle d'encadrement

a) Le milieu scolaire et l'encadrement

Nos périodes d'encadrement et d'autres moments de contacts avec le milieu scolaire, par exemple avant et après une consultation, nous amènent à dégager certaines constatations :

1) Il existe, en milieu scolaire, de réels besoins d'encadrement. De plus, le personnel scolaire est à l'affût des ressources pouvant l'aider à accomplir adéquatement son travail.

2) Les besoins d'encadrement se situent à divers niveaux:
   - besoin d'élaborer et de choisir des moyens adéquats pour atteindre des objectifs
   - besoin d'identifier et d'organiser des objectifs d'apprentissage
   - besoin d'objectivation et d'opérationalisation d'une démarche d'apprentissage

3) Ces besoins variés exigent de personnalités différentes

4) Il nous apparaît discutable d'offrir à ces besoins variés et ces personnalités différentes un encadrement à modalité unique.

b) Les composantes de l'encadrement

Un encadrement en milieu scolaire pour enfants présentant des difficultés d'apprentissage et de comportement doit présenter plusieurs modalités d'aide.

Ces diverses modalités d'aide devraient être de l'ordre de la consultation puisque l'encadrement porte sur l'une ou l'autre des opérations de la tâche du professeur et non sur sa formation.

De plus, la fréquence de l'utilisation de l'une ou l'autre des modalités d'aide doit être proportionnel aux besoins du professeur et des situations posées par le travail.

c) Un modèle d'encadrement

Nous aimerions, comme fruit de notre expérience d'encadrement à titre de consultants, proposer un modèle d'encadrement.

Ce modèle comprend deux entrées:

- L'une présentant diverses modalités de consultation
- L'autre, une variété de fréquence d'utilisation de la consultation.

Ce modèle n'est pas le résultat d'une expérimentation systématique, il est tout simplement le fruit de nos réflexions suite à une expérience d'encadrement.

TABLEAU I

Niveau de consultation

iveaux	Vécu de la personne qui consulte	Objectifs de la consultation (normes de performance)	Rôle du consultant
I	a) incapacité d'identifier adéquatement la problématique b) incapacité de choisir des moyens en fonction d'un but	a) Devenir capable d'identifier adéquatement la problématique b) Devenir capable de choisir des moyens en relation avec un but	- être un recours direct pour le vécu a et b - être responsable de l'apprentissage a et b
II	a) incapacité d'identifier adéquatement la problématique b) capacité de choisir des moyens en fonction d'un but	a) Devenir capable d'identifier adéquatement la problématique	- être un recours direct pour le vécu a - Etre un recours indirect pour le vécu b - être responsable de l'apprentissage pour l'objectif a
III	a) capacité d'identifier partiellement la problématique b) incapacité de choisir des moyens en fonction d'un but	a) Devenir capable de situer les éléments identifiés avec l'ensemble de la problématique b) Devenir capable de choisir des moyens	- être recours direct ou/et indirect pour le vécu a - être un recours direct pour le vécu b - être responsable de l'apprentissage pour les objectifs a et b
IV	a) capacité d'identifier partiellement la problématique b) capacité de choisir valablement des moyens	a) Devenir capable de situer les éléments identifiés avec l'ensemble de la problématique	- être un recours direct ou/et indirect pour le vécu a - être un recours indirect pour le vécu b - être responsable de l'apprentissage de l'objectif a

Niveaux	Vécu de la personne qui consulte	Objectifs de la consultation (normes de performance)	Rôle du consultant
V	a) capacité d'identifier intuitivement la problématique b) incapacité de choisir des moyens	a) devenir capable d'identifier opérationnellement la problématique b) devenir capable de choisir des moyens	- être un recours indirect pour le vécu a - être un recours direct pour le vécu b - être responsable de l'apprentissage pour les objectifs a et b
VI	a) capacité d'identifier intuitivement la problématique b) capacité de choisir des moyens	a) devenir capable d'identifier opérationnellement la problématique	- être un recours indirect ou/et pour le vécu a et b - être responsable de l'apprentissage pour l'objectif a
VII	a) capacité d'identifier logiquement la problématique b) incapacité de choisir des moyens	a) devenir capable de choisir des moyens	- être un recours indirect pour le vécu a - être un recours direct pour le vécu b - être responsable de l'apprentissage de l'objectif a
VIII	a) capacité d'identifier logiquement la problématique b) capacité de choisir des moyens	a) devenir capable de coordonner des moyens avec une problématique b) devenir capable d'élaborer des moyens nouveaux	- être recours indirect pour le vécu a et b - être responsable de l'apprentissage pour les objectifs a et b
IX	a) capacité de coordonner: - analyse - synthèse et choix de moyens	a) devenir une ressource pour les tâches présentant un vécu des niveaux I-IX	- être recours indirect pour le vécu a